

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Sociálních studií a speciální pedagogiky
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ SPECIFIC LEARNING AND BEHAVIORAL DISTURBANCES

Bakalářská práce: 11-FP-KSS-2019

Autor:
Jana Mizerová

Podpis:

Jana Mizerová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Dousková, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
67	2	0	15	38	3+1CD

V Liberci dne: 29.6.2012

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana MIZEROVÁ**
Osobní číslo: **P09000834**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Specifické poruchy učení a chování**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Analýza jazykových schopností u dětí se specifickými poruchami učení a chování.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Heidelbergský jazykový test řeči, Žlabův test jazykového citu. Orientační logopedické vyšetření specifických asimilací a artikulační neobratností.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

KOCOUROVÁ, Marie. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

LECHTA, Viktor a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: Specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&M, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 10. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eva Dousková

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 1. dubna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

dne 22 -04- 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Specifické poruchy učení a chování
Jméno a příjmení autora: Jana Mizerová
Osobní číslo: P09000834

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

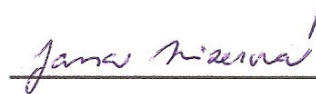
Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 29.6.2012



Jana Mizerová

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Douskové, Ph.D. za cenné rady, připomínky, metodické vedení, podporu, trpělivost a pomoc při vypracování bakalářské práce.

Dále děkuji řediteli základní školy v Chrastavě, Mgr. Aleši Trpišovskému, který mi umožnil realizovat průzkum.

Název bakalářské práce: Specifické poruchy učení

Jméno a příjmení autora: Jana Mizerová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2011/2012

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Eva Dousková, Ph.D.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývala problematikou specifických poruch učení a chování ve vztahu s jazykovými a komunikačními schopnostmi dětí mladšího školního věku. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaká je úroveň jazykových schopností u dětí se specifickými poruchami učení a chování na prvním stupni základní školy. Bakalářská práce je tvořena ze dvou stěžejních částí a to teoretické a praktické. Teoretická část, pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů, popisovala jednotlivé specifické poruchy učení a chování, jejich příčiny i projevy. Dále se zabývala legislativou, která upravuje možnosti žáků s těmito poruchami, a jazykovými schopnostmi těchto žáků. Praktická část popisovala cíle, použité metody, zkoumaný vzorek, průběh průzkumu a výsledky průzkumného šetření. Průzkumné šetření bylo realizováno pomocí Heidelbergského testu vývoje řeči, Zkoušky jazykového citu, Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací. Výsledky dětí se specifickými poruchami učení a chování byly posléze porovnány s výsledky testované kontrolní skupiny dětí a prezentovány pomocí tabulek a grafů a doplněny příslušným komentářem. Výsledky ukázaly, že děti se specifickými poruchami učení a chování mají výrazně snížené schopnosti ve všech jazykových rovinách oproti dětem bez těchto poruch. Z vypracované bakalářské práce vyplývá, že každému dítěti, které má potíže v oblasti čtení a psaní by měla být věnována péče formou logopedické prevence.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, dyslexie, dysortografie, specifický logopedický nález, jazykový cit.

Title of the bachelor thesis: Specific Learning and Behavioral Disturbances

Author's name and surname: Jana Mizerová

Academic year of the bachelor thesis submission: 2011/2012

Supervisor: Mgr. Eva Dousková, Ph.D.

Summary:

This thesis is focused on the issues of specific learning and behaviour disorders in relation to language and communication skills of younger school age children. The aim of this thesis is to ascertain the level of language abilities of the children with these disorders at primary school. The thesis consists of two main parts, theoretical and practical. The theoretical part, with the assistance of processed and referenced expert sources, describes, individually, the specific learning and behaviour disorders, their causes and manifestations. It also deals with the legislation concerning the possibilities available to pupils with these disorders and their language abilities. The practical part describes the objectives, applied methods, development and results of the research. The research was realized with the use of the Heidelberg language development test, the Language sensitivity test and the Random tests of articulation ineptitude and specific assimilations. The results of children with learning and behaviour disabilities were then compared with the results of a control group of children, presented in tables and graphs and accompanied by an appropriate commentary. The results show that children with the specific learning and behaviour disorders have significantly reduced abilities on all language levels in comparison to children without these disorders. So it is concluded from this bachelor thesis that every child with difficulties in the area of reading and writing should be helped by speech therapy prevention.

Key words: specific learning disorders, specific behaviour disorders, dyslexia, dysortographia, specific speech therapy finding, language sensitivity.

Obsah

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Vymezení pojmu specifických poruch učení.....	11
1.1 Definice specifických poruch učení.....	12
1.2 Klasifikace specifických poruch učení.....	13
1.3 Projevy specifických poruch učení.....	14
1.4 Etiologie specifických poruch učení.....	18
1.5 Diagnostika specifických poruch učení.....	19
2 Vymezení pojmu specifických poruch chování.....	20
2.1 Definice specifických poruch chování.....	20
2.2 Klasifikace specifických poruch chování.....	21
2.3 Projevy specifických poruch chování.....	23
2.4 Etiologie specifických poruch chování.....	23
2.5 Diagnostika specifických poruch chování.....	25
3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování.....	26
3.1 Legislativa upravující vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování.....	28
3.2 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení a chování.....	28
4 Komunikace jedinců se specifickými poruchami učení a chování.....	30
4.1 Řečové dovednosti jedinců se specifickými poruchami učení a chování.....	31
4.1.1 Specifický logopedický nález.....	31
4.1.2 Komunikační kompetence.....	32
4.1.3 Narušený jazykový cit.....	33
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
5 Cíl a předpoklady praktické části.....	35
6 Použité metody.....	35
7 Charakteristika místa šetření a souboru respondentů.....	38
8 Průběh průzkumu.....	42
9 Výsledky a jejich interpretace.....	43
9.1 Výsledky jednotlivých žáků v jednotlivých testech.....	43
9.2 Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých testech.....	47
9.3 Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých subtestech.....	49

9.4 Ověření platnosti předpokladů.....	51
10 Shrnutí výsledků praktické části a diskuze.....	54
ZÁVĚR.....	57
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	59
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	61
SEZNAM TABULEK.....	65
SEZNAM GRAFŮ.....	66
SEZNAM PŘÍLOH.....	67

ÚVOD

Tématem předložené bakalářské práce jsou specifické poruchy učení a chování. Téma bylo zvoleno na základě stálé diskutovanosti o této problematice. Specifické poruchy učení a chování jsou pro člověka celoživotním handicapem. V současné době je této problematice věnována velká pozornost, jelikož společnost klade stále větší důraz na vzdělání, a specifické poruchy učení a chování nám cestu za vzdělaností velmi často komplikují.

Cílem bakalářské práce je analýza jazykových schopností u dětí se specifickými poruchami učení a chování, interpretace a vyhodnocení dat.

Bakalářská práce je tvořena teoretickou a praktickou částí. Teoretická část je složena ze čtyř kapitol. První kapitola se zabývá základní problematikou specifických poruch učení, jejich definicí a klasifikací, popisuje projevy jednotlivých poruch, zabývá se současným pohledem na etiologii a diagnostikou specifických poruch učení.

Druhá kapitola se věnuje specifickým poruchám chování. Obdobně jako první kapitola popisuje základní problematiku těchto poruch, zabývá se jejich definicí a klasifikací, popisuje jednotlivé projevy a zabývá se etiologií a diagnostikou specifických poruch chování.

Třetí kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování. Je zde zmíněna základní legislativa upravující vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování, dále se pak kapitola zabývá hodnocením a klasifikací žáků se specifickou poruchou učení a chování a individuálním vzdělávacím plánem.

Čtvrtá kapitola se věnuje komunikaci jedinců se specifickými poruchami učení a jejich řečovým dovednostem, zejména pak jejich artikulační dyspraxií, narušenou komunikační schopností, rozsahem slovní zásoby a narušeným jazykovým citem.

Poslední, pátá kapitola popisuje samotný výzkum. Zabývá se charakteristikou výzkumu, stanovením cíle, metodologií, charakteristikou místa šetření a souboru respondentů a výsledkem šetření. Nedílnou součástí bakalářské práce jsou kapitoly Závěr, Navrhovaná opatření, Seznam použitých informačních zdrojů, Seznam tabulek, Seznam grafů a Přílohy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmu specifických poruch učení

Pojem specifické poruchy učení je souhrnným označením pro různorodou skupinu obtíží, které se projevují při užívání a osvojování si dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, psaní, čtení, matematické usuzování a počítání. Některé z těchto obtíží se projevují izolovaně, ale ve většině případů se projevy vzájemně prolínají a ovlivňují (Kocurová 2002, s. 93).

Většina odborníků se shoduje, že tyto poruchy se objevují u dětí a adolescentů, kteří se v běžných vzdělávacích podmínkách nedokážou učit na úrovni, kterou bychom předpokládali. Potíže nevyplývají z mentálního postižení ani sensorického deficitu. Navenek u těchto dětí není známá žádná příčina (Lechta a kol. 2005, s. 355).

Jedinci se specifickými poruchami učení nemívají problémy jen se zvládnutím školských dovedností. Specifické poruchy učení doprovází celá řada obtíží. U jedinců se může vyskytnout pocit méněcennosti, problémy s pravolevou a prostorovou orientací, poruchy soustředění nebo problémy v komunikaci (Zelinková 1994, s. 12–23).

V dnešní době se s poruchami učení setkáváme stále častěji a tento pojem se tak stává stále aktuálnější problematikou, o kterou se tak stále více zajímá i laická veřejnost a nejen odborníci. Tento fakt je pravděpodobně zapříčiněn vzrůstajícím výskytem těchto poruch učení a chování v naší populaci. Odhaduje se, že v současné době trpí 4–5 % jedinců některou z poruch učení. Pedagogové však uvádějí, že takových dětí může být až 20 %. Z toho přibližně 2 % dětí má v rámci vzdělávacího procesu výrazné problémy se zvládnutím čtení, psaní nebo počítání, a neobešly by se bez odborné pomoci (NIDM 2011).

V roce 1972 Matějček (in Michalová 2008, s. 68–70) uváděl výskyt poruchy u pouhého 1–2 % populace. Důvodem nárůstu poruchy může být zvyšující se počet odborníků, zabývajících se touto oblastí, tudíž je pochopitelně vyšetřeno více dětí. Dalším důvodem je ale i horší připravenost předškolních dětí na vstup do školy a zvyšující se nároky škol.

1.1 Definice specifických poruch učení

Dle Pokorné (2001 s. 59) není v současné době v odborné literatuře terminologie specifických poruch učení zcela sjednocena a shodně definována. V problematice specifických poruch učení se setkáváme s různými termíny, nejčastěji s termínem specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. Všechny tyto výše uvedené termíny jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie jsou poruchy učení, se kterými se setkáme převážně pouze v české literatuře.

Výše uvedené poruchy nazýváme vývojovými, jelikož se objevují jako vývojově podmíněný projev. Dyslektické obtíže se začínou projevovat především až po nástupu a v době docházky do základní školy. Označení specifické je používáno z důvodu odlišení od poruch nespecifických, jako je smyslové postižení nebo opožděný vývoj (Vítková 2004, s. 53).

Mezi významné definice, které definují poruchy učení, patří definice vzniklá roku 1980, kterou vytvořila Ortonova společnost ve spolupráci s řadou dalších institucí (Michalová 2008, s. 15):

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému, i když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Definic specifických poruch učení nalezneme celou řadu. K dalším například patří definice, která byla v roce 1994 předložena Ortonovou dyslektickou společností v USA, která zní v překladu takto (Lechta a kol. 2003, s. 299):

„Dyslexie je neurologicky podmíněná porucha vycházející z rodinných (rodových) dispozic, které znesnadňují získávání a zpracování jazykových informací. Vyskytuje se v různě silných formách a projevuje se obtížemi v jazykové recepci a při vyjadřování, zahrnuje fonologické

zpracování, čtení, psaní, pravopis a někdy i aritmetiku. Dyslexie se může vyskytovat spolu s jinými omezujícími faktory, jako je nedostatek motivace, smyslové postižení či nedostatek odborného vedení nebo podnětů z okolí, avšak není důsledkem těchto faktorů. Ačkoli je dyslexie celoživotní handicap, včasný a správný zásah přináší u jedinců trpících dyslexií dobré výsledky.“

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Specifické poruchy učení lze klasifikovat podle několika různých kritérií. Kritériem podle Lalajeva, jak uvádí Kocurová (2002, s. 111, 112), může být třeba poškozená funkce, která způsobuje onu poruchu učení. Pak můžeme podle výše uvedené autorky rozlišovat dyslexii fonemickou, optickou, agramatickou a sémantickou.

Mezi další klasifikace patří klasifikace podle Bakker a klasifikace Matějčka (Kocurová 2002, s. 111, 112). Bakker vychází z funkčního rozdělení činnosti mozku. Dělí poruchy na levohemisférové a pravohemisférové. Matějček ve své klasifikaci dělí dyslexie dle symptomů: na symptomy vzniklé na základě percepčních deficitů (sluchových nebo zrakových), s převládajícími symptomy v oblasti motorických obtíží, na symptomy vzniklé na podkladě integračních obtíží a s poruchou dynamiky základních psychických procesů a to buď u hyperaktivního jedince s impulzivitou, anebo u hypoaktivního jedince s perseverací.

K nejvýznamnějším a nejpoužívanějším patří podle Kocurové (2002, s. 111, 112) klasifikace, která charakterizuje postiženou oblast školních dovedností, jedná se o tzv. „dysporuchy“:

- dyslexie – specifická porucha čtení,
- dysortografie – specifická porucha pravopisu,
- dysgrafie – specifická porucha psaní,
- dyskalkulie – specifická porucha postihující matematické schopnosti,
- dyspinxie – specifická porucha kreslení,
- dysmuzie – specifická porucha hudebních schopností,

➤ dyspraxie – specifická porucha obratnosti.

Důležité je zmínit též 10. mezinárodní klasifikaci nemocí z roku 1992, která se specifickými poruchami učení a chování také zabývá. Umožňuje a usnadňuje nám spolupracovat s odborníky. Specifické poruchy učení najdeme zařazeny do kategorie F80–F89 Poruchy psychického vývoje, jak uvádí Michalová (2008, s. 12):

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

1.3 Projevy specifických poruch učení

Jak již bylo výše uvedeno, mezi specifické poruchy učení řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii.

➤ **Dyslexie** je v užším slova smyslu specifická porucha čtení, při které dítěti dělá problém naučit se číst obvyklými vyučovacími metodami při přiměřeném intelektu. Projevuje se pomalým čtením, chybovostí čteného, špatnou technikou čtení a špatným porozuměním čteného textu. Mezi nejčastější projevy, kromě již výše uvedených, může patřit záměna

písmen, nedodržování interpunkce, hádání slov, dvojí čtení, nejistota a nechut' číst (Zelinková, 2008, s. 65, 66).

Zelinková (1994, s. 73) dělí dyslexii podle toho, jaké procesy při čtení převažují na:

- **P-typ** dyslexie nebo též pravohemisférový typ dyslexie. U tohoto typu dyslexie čtení zůstává na úrovni pravohemisférové – percepční. Tyto děti čtou pomalu, trhaně, v textu se vrací, ale čtou poměrně přesně.
- **L-typ** neboli levohemisférový typ dyslexie. V tomto případě čtení probíhá více pomocí levé hemisféry. Počáteční čtení, tedy etapa percepční, byla přeskočena, nebo málo rozvinuta. Děti trpící tímto typem dyslexie čtou poměrně rychle, ale dělají při čtení mnoho chyb a čtenému textu nerozumí.

V širším slova smyslu je podle Michalové (2001, s. 16) dyslexií míněn celý komplex specifických vývojových poruch učení z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince. Jde tedy o obecný pojem, který zahrnuje veškeré poruchy učení. Toto obecné označení se používalo hlavně ve starších odborných publikacích.

➤ **Dysgrafie** je označována jako porucha psaní, která postihuje celkovou grafickou stránku psaného projevu, zejména postihuje úpravu a čitelnost písma. Jedinec často zaměňuje písmena, nepamatuje si tvar daného písma, často škrtá, jeho psaní je křečovité, píše za stanovené okraje a potřebuje na psaní hodně energie (Mlčáková 2009, s. 77, 78).

➤ **Dysortografie** je specifická porucha pravopisu. Mezi typické příznaky patří záměna tvrdých a měkkých slabik, dlouhých a krátkých samohlásek, záměna sykavek, vynechávání písmen nebo diakritických znamének (Kasíková, Vališová 2011, s. 394).

Michalová (2001, s. 18) uvádí dělení dysortografie na:

- **Dysortografii auditivní** – znemožňuje žákovi zachytit pořadí jednotlivých hlásek ve slově. Což je způsobeno oslabením auditivní paměti. Smysl slova však tyto jedinci chápou.

– **Dysortografii vizuální** – postihuje zrakovou paměť. Takoví to jedinci mají oslabenou schopnost vybavit si zcela přesně jednotlivé grafémy. Dále žákovi činí problémy odhalit napsané chyby.

– **Dysortografii motorickou** – je zapříčiněna porušením jemné motoriky. Akt psaní je pomalý a pro žáka vyčerpávající, tudíž žák již není schopný aplikovat gramatická pravidla a provádět kontrolu napsaného textu. Často se tento druh dysortografie prolíná s vývojovou dyspraxií.

➤ **Dyskalkulie** je porucha učení, která postihuje oblast matematických schopností. V literatuře se můžeme také setkat s termínem aritmastenienie nebo s termínem specifická vývojová porucha matematických schopností (Simon, 2006, s. 157). Jedinci s touto poruchou učení mají problémy zejména v orientaci na číselné ose, záměnami tvarově podobných číslic a čísel, neschopností provádět matematické operace a poruchami v prostorové a pravolevé orientaci (Zelinková, 1994, s. 11, 98–100). Dle převládajících projevů, výše uvedená autorka dělí dyskalkulii na:

– **Dyskalkulii praktognostickou** – projevuje se v oblasti manipulace s konkrétními předměty nebo symboly. Jedinec má problémy s porovnáváním počtu a velikosti předmětů, s tvořením řady a skupin předmětů. Jedinec, trpící tímto typem dyskalkulie, často nedospěje ani k pojmu číslo.

– **Dyskalkulii verbální** – téměř znemožňuje jedinci, který trpí tímto typem dyskalkulie, označit počet předmětů, operační znaky nebo matematické úkony. Dítě nezvládá vyjmenovat číselnou řadu, nedokáže si správně představit a pochopit vyslovené číslo nebo slovně označit počet znázorněných předmětů.

– **Dyskalkulii lexickou** neboli numerickou dyslexii – představuje neschopnost číst matematické symboly (čísla, číslice a operační symboly). Jedinec zaměňuje tvarově podobná numerická čísla i římské číslice.

– **Dyskalkulii grafickou** neboli numerickou dysgrafií – postihuje schopnost psát matematické znaky. Dítě píše číslice v opačném pořadí, nebo zapomíná psát nuly,

píše číslice nepřiměřeně velké a celkový písemný projev je neúhledný. V geometrii mívají tyto děti problémy při rýsování i jednoduchých obrazců.

– **Dyskalkulii operační**, kterou trpí jedinci s narušenou schopností provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení). Dochází k záměně jednotlivých operací, popřípadě k záměně jmenovatele a čitatele nebo jednotek a desítek. Dítě s tímto typem dyskalkulie se často uchyluje k písemnému počítání a počítání na prstech.

– **Dyskalkulii ideognostickou**, která se projevuje především narušenou schopností chápat matematické pojmy a vztahy. Jedinec nechápe vztahy v matematických řadách a nechápe číslo jako pojem. Má problémy zejména při řešení slovních úloh.

➤ **Dysmúzie** je specifická porucha učení, která znemožňuje jedinci vnímání a reprodukování hudby a rytmu. Michalová (2001, s. 24) uvádí dělení této poruchy na **dysmúzii expresivní**, která se u jedince projevuje v neschopnosti reprodukovat známou melodii, kterou dokáže identifikovat a **dysmúzii totální**, která se projevuje u jedinců, kteří mají komplexní nedostatek hudebního citu. Jedinec nekáže melodii identifikovat, nepamatuje si ji a nechápe ji.

➤ **Dyspinxie** je specifická porucha kreslení, pro kterou je charakteristická primitivní kresba. Nápadný je neobratný, křečovitý a nejistý kresebný projev. Jedinec nezvládá přenést svoji představu na plochu papíru, nedovede napodobit soustavy čar nebo ploch (Matějček, 1995, s. 93). Michalová (2008, s. 62) uvádí následující typy dyspinxie:

– **Dyspinxie motorická** je typická pro přerušovanou, kostrbatou, slabou, nebo křečovitě vedenou čáru. Tvary bývají znázorněny velmi zjednodušeně.

– **Dyspinxie vizuální** se projevuje neschopností vytvořit si vlastní představu. Jedinec nedokáže zachytit seskupení čar nebo určitý trojrozměrný tvar. Kresba postrádá detail.

– **Dyspinxie integrační** zachycuje kombinaci dyspinxie motorické a vizuální.

➤ **Dyspraxie** neboli syndrom nešikovného dítěte se projevuje zejména při sportu a manuálních činnostech. Jde o poruchu obratnosti, která znemožňuje jedinci vykonávat dobře činnosti náročné zejména na pohybovou rychlost a koordinaci (Slowík 2007, s. 127).

1.4 Etiologie specifických poruch učení

Ve většině případů je etiologie specifické poruchy učení nejasná. V případě, kdy je činitel vzniku známý, je velice pravděpodobné, že se na vzniku specifické poruchy učení nepodílel sám, ale v kombinaci s dalšími faktory, které tuto poruchu zapříčinily.

Existuje celá řada teorií, které osvěčují příčiny vzniku specifických poruch učení. Jedna z teorií, z které vychází spousta autorů, je rozdělení českého psychiatra O. Kučery na čtyři skupiny dyslektiků (Michalová 2008, s. 31):

- **Skupina encefalopatická**, značena E, je zastoupena v 50 % případů. U jedinců se shledává za příčinu drobné poškození mozku vzniklé před porodem, při porodu nebo časně po porodu.
- **Skupina hereditární**, značena H, je uvedena u 20 % jedinců. U těchto jedinců se objevili důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu postiženého jedince.
- **Skupina hereditárně-encefalopatická**, značena HE, je uvedena v anamnéze 15 % jedinců. Je zapříčiněna kombinací výše uvedených faktorů.
- **Skupina nejasná**, značena N, je uvedena v 15 % případů. Jedná se o nejasnou, nebo neurotickou příčinu.

Nejčastěji jsou jako příčiny specifických poruch učení uváděny rizikové faktory v prenatálním, perinatálním a postnatálním období. Mezi rizikové faktory prenatálního období patří zejména genetické, infekční, psychické, endokrinní a nutriční příčiny. Do perinatálních příčin zařazujeme nedonošenost, přenošenost, protahovaný nebo překotný porod, medikace při porodu a abnormální polohy plodu. V postnatálním období označujeme za rizikové infekce, úrazy, jedy, toxiny, metabolické a cévní poruchy (Michalová 2007, s. 39).

Jiným rozdělením, může být dělení Pokorné (2001, s. 79–91), která zdůrazňuje komplexnější pohled na daného jedince se všemi jeho okolnostmi, v nichž žije a s celým jeho životním kontextem. Příčiny specifických poruch učení dělí na dispoziční (konstituční) příčiny a nepříznivé vlivy prostředí. Mezi **konstituční faktory**, které zapříčiňují vznik specifických poruch učení, patří dědičné sklony a lehká mozková postižení s odchýlnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí mozkových hemisfér. **Nepříznivé vlivy prostředí** zahrnují především podmínky rodinného a školního prostředí, které na žáka působí. Mezi takovéto nepříznivé vlivy patří např. nedostatek knih v rodině, nízké vzdělání rodičů, větší počet sourozenců, stísněné bytové podmínky rodiny, nebo častá změna učitelů ve škole.

1.5 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika specifických poruch učení vždy směřuje k odhalení problému dítěte, ke stanovení diagnózy, prognózy a optimálního nápravného postupu. Diagnostika může být prováděna na specializovaných pracovištích (speciálně-pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny) nebo v běžné třídě.

Jedná-li se o diagnostiku v běžné třídě, mluvíme o pedagogické diagnostice. V podmínkách běžné třídy učitel srovnává výkon žáka s výkony ostatních žáků. Nachází-li se ve třídě problémoví jedinci, měl by učitel sledovat jejich zvláštnosti. Zelinková (1996, s. 24–28) uvádí následující oblasti, na které by se měl učitel zejména zaměřit: čtení (rychlost, správnost, techniku a porozumění textu), psaní (rychlost, chybovost, úhlednost, úchop psacího náčiní), počítání (orientace na číselné ose, porozumění matematickým operacím a pojmu číslo), soustředěnost, motoriku (přesnost, rychlost, plynulost), sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč (slovní zásoba, vyjadřování, specifické poruchy řeči), reprodukci rytmu, orientaci v prostoru, nápadnosti v chování, postavení dítěte v kolektivu a rodinné prostředí (způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině).

Na základě podezření rodičů nebo učitele dítěte provede odbornou diagnostiku školské poradenské zařízení, tedy speciálně-pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna. Na těchto odborných pracovištích je dítě vyšetřeno speciálními standardizovanými zkouškami. Celé vyšetření vychází z osobní a rodinné anamnézy, zjištění úrovně intelektu, úrovně školních dovedností (čtení, psaní, pravopisu, počítání atd.), ale též podmiňujících funkcí (pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, řeči, prostorové a pravolevé orientace,

apod.). Neméně důležité je i vyšetření laterality. Jelikož zkřížená lateralita se může stát faktorem, který výrazně ovlivňuje projevy specifických poruch učení. Dále se zařazují specializované zkoušky dle individuálních obtíží, např. kresba postavy nebo hodnocení sebepojetí. Výsledkem celého vyšetření odborného pracoviště je stanovení diagnózy (Slowík 2007, s. 125).

2 Vymezení pojmu specifických poruch chování

S poruchami učení se často druží i poruchy chování, které komplikují nápravné snahy poruch učení, zejména svojí poruchou soustředit se, impulzivitou a hyperaktivitou. Není výjimkou ani vznik poruch chování jako následek specifických poruch učení. S těmito sekundárními symptomy specifických poruch učení se setkáváme zejména z důvodu nevhodně volených přístupů k těmto žákům (Beníčková 2011, s. 23).

Specifické poruchy chování jsou poměrně častým jevem v dnešní populaci. Mohou mít různorodé projevy, které mají většinou společné jmenovatele: nepozornost, neposednost, neklid a netrpělivost. Dalšími obvyklými znaky mohou být problémy v sociálním styku, problémy s učením a vykonáváním jakékoliv činnosti, spánkem, časté změny nálady, negativita apod.

Hyperaktivita je i častou příčinou různých úrazů. Nepozorné a neposedné děti mají časté problémy se školním prospěchem i přesto, že mohou být velice inteligentní a nadaní. Mnoho hyperaktivních a nepozorných jedinců může mít velice vysokou inteligenci, kterou jistým způsobem rozvíjejí svou neposedností a věčným zkoumáním podnětů kolem sebe více než ostatní. Nevhodný přístup k těmto dětem může mít zásadní vliv na jejich budoucí život (Florián, Paclt, Ptáček 2006, s. 5).

2.1 Definice specifických poruch chování

Podobně jako u specifických poruch učení, tak i u specifických poruch chování nalezneme nejednotnou terminologii. Nejčastěji se setkáváme s následujícími termíny: hyperaktivní chování s poruchou pozornosti, syndrom hyperaktivního dítěte, lehká mozková dysfunkce – LMD, lehká dětská encefalopatie – LDE, hyperkinetická reakce v dětství nebo minimální mozková dysfunkce – MMD. Výše zmíněné termíny zrcadlí většinou představu organického

poškození CNS. Zatímco termíny hyperkinetický syndrom nebo porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou (attention deficit hyperactivity disorder, ADHD) vychází spíše ze symptomatického popisu (Drtílková, Šerý et al. 2007, s. 21).

ADHD zastupuje vývojovou poruchu, která se vyznačuje nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Syndrom je charakteristický pro děti, které jsou nepozorné, nadměrně aktivní a impulzivní. Takové děti nevydrží sedět v klidu na židli (vrtí se a padají), stále jsou tzv. „v pohybu“, snadno odvrátí jejich pozornost jiný podnět, často nevhodně a nepřiměřeně reagují (vykřikují, skáčou do řeči ostatním).

2.2 Klasifikace specifických poruch chování

Specifické poruchy chování můžeme klasifikovat dle různých kritérií. Zelinková (2003, s. 195) uvádí klasifikaci Davidsona, Nealeho a Barkleyho:

Davidson a Neale dělí symptomy poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD) do tří subkategorií:

- **Prostá porucha pozornosti (ADD)** – Je diagnostikována u jedinců s poruchami pozornosti, ale s normální úrovní aktivizace. Tito děti mívají problémy zejména se zaměřením pozornosti na informační proces.
- **Hyperaktivita a impulzivita**
- **Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou** – Což je spojení obou výše uvedených typů. Do této kategorie patří nejvíce dětí.

Barkley kromě výše tří uvedených subkategorií rozlišuje ještě:

- **ADHD s agresivitou nebo bez agresivity**
- **Opoziční chování** – ODD (Oppositional Defiant Disorders).

Jucovičová a Žáčková (2010, s. 16) rozdělují ADHD dle závažnosti z hlediska pedagogicko-psychologické praxe na:

➤ **Mírný typ ADHD**

U dětí s mírným typem ADHD je patrných jen málo symptomů. U těchto jedinců školní a společenská angažovanost trpí jen minimálně nebo vůbec. U dítěte kolísá schopnost koncentrace pozornosti a jsou u něj patrné výkyvy. Symptomy v tomto stupni poruchy jsou zvládnutelné bez speciální péče, v rámci individuálního přístupu.

➤ **Střední typ ADHD**

V tomto stupni poruchy symptomy či míra (společenské) funkční újmy kolísají mezi mírnou a vážnou. U těchto dětí je patrný neklid, nesoustředění, překotné reakce, emoční nestabilita, snížená sebekontrola atd. Dítě zpravidla již kromě individuálního přístupu potřebuje i další speciální péči.

➤ **Vážný typ ADHD**

U dítěte se objevují v podstatě téměř všechny symptomy, mnoho z nich se projevuje i v nadměrné míře. Újma se projevuje v činnosti doma, ve škole i v přátelství s vrstevníky. U jedince je často patrný výrazný neklid, zjevný sklon k rizikovému chování, nápadné obtíže v soužití s ostatními, nízká nebo nulová schopnost sebekontroly a sebeovládání. Častá je i kombinace se specifickými poruchami učení. Speciální péče je v tomto případě nezbytná.

Specifické poruchy chování nalezneme MKN – 10 v kategorii F 90 Hyperkinetické poruchy, jak uvádí Válková a Střížová (2004, s. 288):

F 90.0 Porucha aktivity a pozornosti

F 90.1 Hyperkinetická porucha chování

2.3 Projevy specifických poruch chování

Mezi tři základní příznaky ADHD patří porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Tyto příznaky se objevují izolovaně, nebo ve svém souhrnu (Paclt a kol. 2007, s. 13–15):

➤ Deficit pozornosti

Děti, které trpí ADHD mají problémy s udržení pozornosti ve větší míře než jejich vrstevníci. Avšak souborný pojem „deficit pozornosti“ je mnohorozměrný a může se vztahovat k deficitu čilosti, vzrušivosti, výběrovosti podnětů, soustředěné pozornosti, k těkavosti, k nedostatečnému rozsahu chápání atd. Děti trpící ADHD mají největší potíže s udržení pozornosti zaměřené na plnění úkolů. Pozornost je navíc snadno odvedena k jinému zajímavějšímu podnětu.

➤ Hyperaktivita

Druhým základním rysem ADHD je nadměrná nebo vývojově nepřiměřená motorická či hlasová aktivita. Stálý neklid, vrtění se, nepotřebné pohyby těla jsou u těchto jedinců zcela běžným jevem. Rodiče popisují tyto děti slovy: „chvilku v klidu neposedí“, „pořád někam leze“, „pořád se nějak kroutí“. Při školní práci se tyto děti často pohybují ve třídě bez svolení učitele, bez ustání při práci pohybují rukama nebo nohama, hrají si s předměty a skáčou do řeči spolužákům.

➤ Impulzivita

Problematika spočívá v nedostatečném útlumu chování. Tyto děti rychle odpovídají v různých situacích, aniž by čekali, až budou dokončeny instrukce. Výsledkem bývají časté omyly vzniklé z nepozornosti. S impulzivitou souvisí i zvýšené riziko úrazu, jelikož tito jedinci nedokáží předvídat následky situací. Pro tyto děti je problematické čekat, až na ně přijde řada.

2.4 Etiologie specifických poruch chování

Podobně jako u specifických poruch učení tak i u specifických poruch chování je etiologie ve většině případů nejasná. V případě, kdy je činitel vzniku známý, je velmi pravděpodobné, že vznik specifické poruchy chování nezapříčinil sám, ale v kombinaci s dalšími faktory, které

tuto poruchu zapříčinily. Vždy je nutné posuzovat etiologii dané poruchy v rámci celkového kontextu pacienta a jeho prostředí.

Florián, Paclt a Ptáček (2006, s. 15–18) rozdělují příčiny vzniku poruch chování do třech okruhů. Mezi okruhy řadí: organické (tělesné) příčiny, životní prostředí a genetické faktory.

➤ **Organické (tělesné) příčiny**

V minulosti byla jako hlavní příčina poruch chování uváděna mozková dysfunkce, a to buď jako následek infekce, která postihla mozek, anebo jiná zranění a komplikace, které se objevily ještě v prenatálním stádiu vývoje.

Řada výzkumů u jedinců s poruchami chování zjistila větší výskyt těhotenských a porodních komplikací ve srovnání s normálními dětmi. Mezi nejčastěji uváděné patří: nezvykle krátký či dlouhý porod, plodová tíseň, klešťový porod, toxemie, eklampsie nebo nízká porodní hmotnost. Mezi další příčiny patří užívání některých léků v posledním trimestru těhotenství a také kouření.

U dětí s poruchami chování byla za pomoci počítačové tomografie zjištěna výraznější odlišnost ve struktuře mozku. Jako nejpravděpodobnější zdroj potíží se jeví oblast spojující prefrontální krajinu a limbický systém.

➤ **Životní prostředí**

Některé výzkumy naznačují, že s vyšším rizikem vzniku specifických poruch chování souvisí zvýšená hladina olova v krvi dítěte. Dále se ukázalo, že nastávající matky, které kouří, mají více dětí s poruchami chování. Podobná situace se objevuje rovněž u těhotných žen, které konzumují alkohol.

➤ **Genetické faktory**

Z nejrůznějších výzkumů např. vyplývají důkazy o zvýšeném podílu genetických činitelů u různých poruch, obzvláště u specifických poruch chování, mezi biologickými příbuznými dětmi s poruchami chování, srovnanými jednak s příbuznými normálních dětí a jednak s adoptivními rodiči, kteří si osvojili hyperaktivní dítě. Jedna ze studií, která provedla výzkum

u 72 dětí se specifickými poruchami chování, ukazuje, že se alespoň u jednoho z rodičů objevila téže porucha v 89 % případech (Florián, Paclt, Ptáček, 2006, s. 15–18). Tyto výzkumy tedy říkají, že u této choroby existují významné genetické predispozice.

2.5 Diagnostika specifických poruch chování

Diagnostika specifických poruch chování je ve většině případů záležitostí týmové spolupráce odborníků – lékařů (pediatra, neurologa, psychiatra), psychologů, speciálních pedagogů – a to především v případech, kdy je stanovení diagnózy nejednoznačné (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 17).

Aby mohla být diagnostikována specifická porucha chování, musí obtíže přetrvávat nejméně 6 měsíců. První symptomy by se měly začít projevovat již před sedmým rokem života dítěte. Projevy poruchy by se měly objevovat doma i ve škole. Měl by být patrný snížený výkon jak ve škole, tak v sociální adaptaci a ve vztazích (Florián, Paclt, Ptáček 2006, s. 22).

Jsou-li potíže pozorovány u dětí z menšinových etnických skupin či kultur, musí být posouzeny vzhledem k ostatním dětem z téhož prostředí a v témž mentálním věku. Děti, jejichž primární postižení splňuje jiné diferenciatně diagnostické podmínky (např. poruchy učení, emoční poruchy nebo mentální retardace), pod specifické poruchy chování nespádají. Rovněž jsou z této diagnostické kategorie vyloučeny děti, jejichž porucha je závislá na nedostatku příležitostí ke vzdělávání, náhlém akutním návalu potíží (rozvod rodičů, úmrtí člena rodiny), na narušení prostředí, v němž dítě žije (změna bydliště, školy), na zneužití nebo zneužívání (tělesné týrání, sexuální zneužívání, citové deprivace), na bolestivém, nebo traumatizujícím onemocnění (akutní chirurgický výkon, chronické onemocnění) (Florián, Paclt, Ptáček 2006, s. 9).

Americký Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM IV) podává pro stanovení diagnózy specifické poruchy chování přesný výčet znaků (Florián, Paclt, Ptáček 2006, s. 21–23):

Mezi Diagnostické znaky poruchy pozornosti řadí následující skutečnosti: Jedinec nedokáže dávat pozor na detaily nebo dělá chyby z nedbalosti. Má problém udržet nepřetržitě pozornost. Vypadá, že nás neposlouchá, i když mluvíme přímo na něj. Nedodrží, co se mu

zadá, není schopen dokončit úkol nebo povinnost. Dělá mu potíže organizovat si povinnosti a činnosti. Vyhýbá se a odkládá úkoly, které vyžadují nepřetržitě duševní úsilí. Je snadno vyrušeno okolními podněty. Ztrácí věci, které jsou nezbytné pro úkoly a činnosti (např. tužky, zápisky, knihy). Je zapomětlivý v denních činnostech. Nalezneme-li ve výčtu znaků nepozornosti 6 a více známek, kterými se jedinec vyznačuje, je pravděpodobné, že jedinec trpí poruchou pozornosti.

Mezi diagnostické znaky hyperaktivity a impulzivity řadíme následující nápadnosti: Často si pohrává s rukama nebo nohama, vrtí se na židli. Vyskakuje ze židle v situacích, kdy má v klidu sedět. Pobíhá dokola nebo šplhá po věcech, kdy nemá. Má potíže si hrát nebo trávit volný čas potichu. Je jakoby „na pochodu“, je jak „poháněný motorem“. Často příliš mluví. Vyhrkne odpověď dříve, než byla dopovězena otázka. Je pro něj těžké čekat, až na něj přijde řada. Přerušuje ostatní a skáče jim do řeči. Nalezneme-li ve výčtu znaků hyperaktivity a impulzivity 6 a více známek, kterými se jedinec vyznačuje, je pravděpodobné, že jedinec trpí hyperaktivní poruchou. Nalezneme-li více než 6 znaků nepozornosti i hyperaktivity, trpí kombinovanou poruchou pozornosti a hyperaktivity.

3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování

Žáci se specifickými poruchami učení a chování jsou zařazováni do příslušného školského zařízení na základě doporučení a výsledků vyšetření na odborném pracovišti (pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogického centra) za souhlasu ředitele dané instituce a zákonného zástupce dítěte.

Vítková (2004, s. 161–163) uvádí následující možnosti péče a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování:

- **Individuální péče prováděná v procesu vyučování učitelem kmenové třídy** je forma péče, která se uplatňuje u mírnějších poruch v rámci třídy základní školy. Jde-li o těžší poruchu, je možná integrace, jsou-li ale splněny všechny podmínky integrace.
- **Individuální péče prováděná učitelem**, který vede dyslektické kroužky a kabinety dyslektiků.

- **Třídy individuální péče** jsou třídy zřízené při základní škole, do kterých dochází žáci v průběhu dne na určené předměty, např. na hodiny českého jazyka.
- **Cestující učitel** je odborník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra, který navštěvuje školu a provádí reedukační péči.
- **Specializované třídy pro děti s poruchami učení a chování** jsou zřízeny při základních školách. Výhodou je nižší počet žáků ve třídě, individuální přístup a reedukační péče prováděná v průběhu celého edukačního procesu.
- **Speciální školy pro děti s poruchami učení** disponují odborníky, kteří zajišťují dětem speciální péči v průběhu celého vyučovacího procesu.
- **Individuální a skupinová péče** je společné sezení dětí a rodičů (individuální, nebo skupinové) v rámci pedagogicko-psychologické poradny, nebo speciálně pedagogického centra. Cílem je reedukační péče.

Mezi další možnosti péče o jedince se specifickými poruchami učení a chování patří:

- **Středisko výchovné péče** poskytuje všestrannou preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc dětem s rizikem nebo s projevy poruch chování. Preventivní výchovnou péči poskytuje svým klientům formou ambulantní, celodenní, nebo internátní. Rovněž poskytuje osobám odpovědným za výchovu konzultace a odborné informace.
- **Ústavní a ochranná výchova** je souhrnné označení pro následující školská zařízení a instituce: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Do ústavní a ochranné výchovy jsou přijímány děti dobrovolně (na základě žádosti zákonných zástupců) nebo na základě rozhodnutí soudu. Cílem je dosáhnout konkrétních změn v osobnosti a chování jedince. Podstatná je ale i podpora a péče o tyto jedince (Fischer, Škoda 2008, s. 139–141).

Bartoňová (2005, s. 35, 36) uvádí následující podmínky pro úspěšnou edukaci žáků se specifickými poruchami učení a chování: Učitel by měl respektovat a znát specifické problémy žáka. Zejména by měl respektovat jeho pracovního tempo, nutnost častého

opakování probraného učiva a respektovat potřebnou individuální práci se žákem. Měl by být dodržovat pravidelný režim dne (pravidelné procedury, jasně stanovená pravidla chování). Neméně důležité je provádět i pravidelnou relaxaci, aby žák uvolnil své psychické napětí. Velice důležitá je dobrá komunikace a spolupráce školy s rodiči. Motivovat dítě k učení, jak ze strany rodičů, tak školy. Učitel by měl přihlídnout k charakteru poruchy při hodnocení (doporučuje se žáka hodnotit slovně). Používat ověřených postupů i nových metod pro nápravu specifických poruch učení a chování.

3.1 Legislativa upravující vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vztahujících se tedy i k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování, je zakotveno v následujících předpisech:

➤ Zákon č. 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon. § 16 tohoto zákona se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a upravuje kdo je žákem (studentem) se speciálními vzdělávacími potřebami a upravuje a vymezuje jejich způsob vzdělávání, které odpovídá jejich speciálním potřebám (Zákon č. 472/2011 Sb.).

➤ Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných upravuje podpůrná opatření při vzdělávání těchto žáků a stanovuje podobu individuálně vzdělávacího plánu (Vyhláška č. 147/2011 Sb.).

➤ Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vymezuje, kdo a jakým způsobem a rozsahem služeb, vymezuje specifické vzdělávací potřeby u dětí, žáků a studentů a doporučuje vřazení těchto jedinců do integračního procesu ve školských zařízeních (Vyhláška č. 116/2011 Sb.).

3.2 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení a chování

Cílem hodnocení je zjistit a posoudit úroveň žáka v určitém období. Mělo by být orientováno zejména na kladné rysy a postihovat celistvou osobnost jedince. Jednou z forem, ale zároveň

výsledkem hodnocení je klasifikace. V současné době je klasifikace neboli známkování nejčastější formou hodnocení žáků. Znamka nám udává určitou informaci o výkonu žáka. Nese určitou zobecněnou informaci, v které jsou zahrnuty žakovy dovednosti, vědomosti, píle, aktivita, snaha, ale třeba i vyjadřovací schopnosti. Jinou formou hodnocení může být pochvala, odměna, souhlas nebo trest (Zelinková 1994, s. 146).

U žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování je nutno zvolit správný způsob hodnocení a klasifikace, jelikož může výrazně ovlivnit jejich další vývoj. Někdy se doporučuje zvolit slovní hodnocení, které umožňuje učiteli vyzdvihnout to, co dítě zvládlo a doporučit, na čem je třeba pracovat. Je žádoucí dítěti dát možnost zažít pocit úspěchu a chválit jej za veškerou, i sebemenší snahu. Je důležité zvolit vhodný, citlivý, ale zároveň přísný přístup.

Pro žáky s těžší formou specifické poruchy učení nebo chování, kteří jsou integrováni do příslušného typu školského zařízení, se vypracovává individuální vzdělávací plán (IVP). IVP stanovuje individuální postup vzdělávání dítěte s poruchou učení nebo chování a doporučuje vhodnou nápravu zjištěných obtíží. Individuální vzdělávací plán je závazný materiál (program) pro všechny osoby, které se účastní výchovně-vzdělávacího procesu integrovaného žáka. Vzniká na základě dohody a spolupráce mezi učitelem, vedením školy, žákem, zákonnými zástupci žáka a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny, nebo speciálně-pedagogického centra (Zelinková 2007, s. 72).

IVP by měl být zpracován dle vyhlášky č. 147/2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která nám stanovuje, aby obsahoval následující položky (Tomická 2007, s. 56–72):

- základní údaje o žákovi, škole a poradenském pracovišti,
- závěr z poradenského vyšetření,
- pedagogickou diagnostiku,
- vytyčené cíle, obsahové a časové rozvržení učiva,

- učební plán vzdělávacího programu, tematické plány,
- způsob klasifikace a hodnocení,
- doporučené postupy,
- doporučené pomůcky,
- účast dalších pedagogických pracovníků,
- spolupráci se zákonnými zástupci žáka a samotným žákem.

4 Komunikace jedinců se specifickými poruchami učení a chování

Komunikaci lze charakterizovat jako proces výměny informací pomocí určitého systému znaků, probíhající při interakci konverzačních partnerů. V našem případě může být systém znaků reprezentován ve formě mluvené (orální), psané (grafické) a ukazovací (gestické) (Peutelschmiedová, Vitásková 2005, s. 13).

Hartl (1996, s. 89) rozděluje komunikaci na verbální a neverbální:

- **Verbální komunikace** zastupuje mluvenou a psanou řeč. V dnešní době je mluvená řeč nejpoužívanějším dorozumivacím prostředkem.
- **Neverbální komunikace** nebo též komunikace nonverbální, mimoslovní zastupuje komunikaci pomocí pohybů těla (gesty, mimikou, pohyby očí), kvalitu hlasu, pauzy v řeči, zvuky řeči (smích, bručení) nebo čichové vjemy.

Komunikace nám umožňuje dorozumívat se s okolím a vzájemně si sdělovat myšlenky a emoce. Nedokážeme se bez ní obejít. Je pro nás velice důležitou životní potřebou. Proto pro nás její bezchybné zvládnutí hraje v životě velmi důležitou roli.

Jak již výše bylo popsáno, specifické poruchy učení a chování doprovází celá řada negativních obtíží, např. obtíže s osvojováním si a užíváním dovedností psaní, čtení,

matematického usuzování a počítání. Mnoho odborníků ale poukazuje i na mnohé obtíže vztahujících se ke komunikaci. Např. na potíže spojené s porozuměním mluvené řeči, obtíže s vyjadřováním, narušeným jazykovým citem nebo artikulační neobratností.

4.1 Řečové dovednosti jedinců se specifickými poruchami učení a chování

V řeči jedinců se specifickými poruchami učení a chování nalézají odborníci celou řadu odchylek, které jim výrazně ztěžují komunikaci s jejich okolím a celkový sociální styk vůbec. Pravděpodobně mohou být postiženy veškeré úrovně jazyka – od fonologické, přes morfologicko-syntaktickou až po sémantickou (Kocurová 2002, s. 129).

Odborníci se shodují, že děti se specifickými poruchami učení se obtížně vyjadřují, používají omezený slovník, nerozumí některým výrazům, chybí jim cit pro jazyk a jeho používání, obtížněji chápou strukturu jazyka a tím pádem se pro ně stává obtížnější zvládnout i gramatická pravidla (Pokorná 1997, s. 23).

Michalová (2008, s. 42) uvádí, že u žáků se specifickými poruchami učení se projevují deficity v oblasti řeči a jazyka. U dětí se specifickými poruchami učení a chování se objevuje ve větší míře specifický logopedický nález, narušená komunikační kompetence, nižší rozsah slovní zásoby a narušený jazykový cit, než u jejich stejně starých vrstevníků.

4.1.1 Specifický logopedický nález

V odborné literatuře se setkáváme s termínem specifický logopedický nález (SLN), který stanovil Zdeněk Žlab. Již v 60. letech minulého století tento významný psycholog prokázal přítomnost SLN u 52 % jedinců s lehkou mozkovou dysfunkcí s kombinací se specifickými poruchami učení.

Dnes se ale již jedná o termín zastaralý a je lépe hovořit o Artikulační dyspraxii. Tento termín jako první použil v roce 1995 Matějček. Artikulační dyspraxie zahrnuje dva typy poruch, tedy artikulační neobratnost a specifické asimilace (Michalová 2008, s. 42, 43).

➤ Artikulační neobratnost

Matějček (1995, s. 114, 115) uvádí: „*Artikulační neobratnost je taková vada řeči, kdy dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, artikulace je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, a je proto někdy i těžko srozumitelná.*“ Dětem dělá problém především vyslovit slova, která jsou poměrně dlouhá. I když takováto slova bývají složena minimálně ze dvou částí, zkomolí slova k nepoznání. Problematickým slovem může být např. slovo nejnebezpečnější, nebo paroplavba.

➤ Specifické asimilace

Specifické asimilace u dítěte způsobují neschopnost vyslovit dobře slova, v nichž se objevují v těsné blízkosti hlásky, které jsou si artikulačně nebo zvukově podobné. Týká se to především sykavek a dvojic tvrdých a měkkých slabik, např. „žáci cvičí ve cvičkách“ vysloví dítě jako „záci cvicí ve cvickách“ nebo „žáci čvící ve čvickách“. Slovo „hodiny“ dítě vysloví jako „hodini“ nebo „hodyny“. Jiný příklad můžeme uvést na slově „prázdniny“, které dítě vysloví jako „prázdnyny“ nebo „prázdniini“.

Tyto zmíněné obtíže se u dětí mohou objevovat v různém stupni, někdy jsou tyto odchylky patrné již při prvním poslechu, jindy je zachytíme až po záměrném vyšetření (Matějček 1995, s. 114, 115).

4.1.2 Komunikační kompetence

Komunikační kompetence je „*schopnost využívání jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely* (Kocurová 2002, s. 90).“

Jde tedy o soubor znalostí a dovedností jedince, které mu pomáhají v dostatečné míře zvládnout při komunikaci příslušná pravidla jazyka.

Komunikační kompetenci někteří autoři dělí na jazykovou a pragmatickou složku. Jazyková kompetence se zabývá ovládnutím jazykového systému. Pragmatická kompetence je spojena

se schopností využívat tento systém v aktech řeči, které se pojí s dorozumíváním (Kocurová 2002, s. 90).

Kocurová (2002, s. 129–185) provedla jako první na území České republiky rozsáhlý výzkum, při kterém zjistila, že děti se specifickými poruchami učení trpí výrazně nižší komunikační kompetencí ve srovnání se svými vrstevníky. Uvádí, že děti se specifickými poruchami učení problematicky realizují svůj komunikační záměr, někteří mají o komunikaci i výrazně nižší zájem. Mají problém se přesně vyjádřit, sdělit výstižně své myšlenky a prožitky nebo požádat o pomoc. Někdy dokonce používají nesprávného pojmenování předmětů. Jejich sdělování informací může být pro okolí obtížně pochopitelné, někdy až nesrozumitelné. Projevují se při komunikační interakci celkovou jazykovou nejistotou.

Zelinková (2003, s. 155) uvádí, že děti se specifickými poruchami učení a chování mají oproti svým vrstevníkům menší slovní zásobu. Slovní zásoba představuje určitý soubor slov, která daný jedinec zná. Rozlišujeme slovní zásobu aktivní a pasivní. Do aktivní slovní zásoby řadíme slova, která jedinec aktivně používá ve své verbální řeči. Pasivní slovní zásobou se rozumí soubor slov, kterým jedinec rozumí, ale neuvádí je při svém řečovém projevu.

Pokud je slovní zásoba dítěte podprůměrná, může mít problémy s písemným projevem (slohem), se správným porozuměním čteného textu nebo výkladu učitele, se sdělením svých vědomostí a zážitků.

Zejména u dětí s poruchami učení nalezneme ve srovnání s jejich vrstevníky větší rozdíly ve slovní zásobě. Jejich slovní zásoba bývá chudší. Tyto děti např. nerady hrají slovní fotbal a hry podobného typu (Zelinková 2003, s. 155). U dyslektiků se často objevuje nechuť a nezájem o četbu, což může také vést k nižšímu rozsahu slovní zásoby.

4.1.3 Narušený jazykový cit

Pojmem jazykový cit se dle Žlaba rozumí schopnost zvládat gramatická pravidla bez jejich teoretického osvojení. Jazykový cit se utváří vlivem zkušeností a rozvíjející se schopnosti přenášet gramatická pravidla mateřského jazyka z jednoho slova (skupin slov) na další. V literatuře se kromě termínu jazykový cit můžeme setkat s označením jazyková, nebo lingvistická kompetence (Zelinková 2003, s. 156).

Sovák (Žlab 1986, s. 2) používá termínu dysgramatismus, čímž označuje neschopnost, nebo částečně omezenou schopnost jedince užívat ve svém mateřském jazyce obvyklé gramatické tvary, a to jak v řeči mluvené, tak psané. K tomuto nedostatku se také velmi často přidružuje nedostatek ve schopnosti tvořit větné celky, tj. formulovat své prožitky, pocity a myšlenky větným celkem čili slovním sledem.

Dětem s narušeným jazykovým citem činní problémy převádět slova z jednotného čísla do množného a naopak, vyhledat kořen slova, nalézt slovo opačného rodu, utvářet z podstatných jmen přídavná jména nebo dokonce mají problém určit správný rod podstatných jmen.

Příčinu těchto obtíží spatřuje Sovák (Žlab 1986, s. 2) především v lehké mozkové dysfunkci, ale poukazuje i na možnost faktorů sociálních.

Žlab společně s Baumrukovou (Zelinková 2003, s. 156) zjistili na základě provedení zkoušek jazykového citu, u dyslektických dětí oslabenou lingvistickou kompetenci. Konstatovali, že vývoj jazykového citu je u dyslektiků s porovnáním s jejich vrstevníky přibližně o dva roky opožděn. Dále zjistili vzájemnou souvislost mezi jazykovým citem, rychlosti čtení a prospěchu v českém jazyce.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl a předpoklady praktické části

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaká je úroveň jazykových schopností u dětí se specifickými poruchami učení a chování na prvním stupni základní školy. Posléze získané výsledky z testování dětí se specifickými poruchami učení a chování porovnat s výsledky testování dětí bez specifických poruch učení a chování.

Studiem odborné literatury jsme stanovili pro průzkum následující předpoklady:

- **Předpoklad P1:** Předpokládáme, že u více než 70 % žáků se specifickými poruchami učení a chování se bude vyskytovat snížený jazykový cit.
- **Předpoklad P2:** Předpokládáme, že u dětí se specifickými poruchami učení a chování se budou vyskytovat častěji specifické asimilace a artikulační neobratnosti než u dětí bez specifických poruch učení a chování.
- **Předpoklad P3:** Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení a chování budou vykazovat horší výsledky v jednotlivých jazykových rovinách než žáci bez specifických poruch učení a chování.

6 Použité metody

Praktická část bakalářské práce byla zpracována na základě rozhovoru s třídními učiteli zkoumaných žáků a výchovným poradcem, analýzy spisové dokumentace, analýzy odborné literatury a zejména za pomoci Heidelbergského testu vývoje řeči, Zkoušky jazykového citu od Z. Žlaba a Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací.

Heidelbergský test vývoje řeči

Heidelbergský test vývoje řeči (H-S-E-T) je standardizovaný test pro děti ve věkovém rozpětí od 3 do 9 let. Některé subtesty jsou ale vhodné i pro vyšší věkové kategorie. Test zjišťuje stav vývoje řeči, je vhodným diagnostickým nástrojem pro opožděný vývoj řeči,

symptomatickou poruchu řeči nebo pro specifickou poruchu učení (Grimmová, Mikulajová, Schöler 1997, s. 58).

Heidelbergský test vývoje řeči je rozdělen do 13 subtestů. Pro účely této bakalářské práce bylo použito subtestů 6. A to tak, aby byly postihnuty jazykové roviny, a to lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická. Jedná se o následující subtesty: Porozumění větám, Opakování vět, Oprava významově nesprávných vět, Tvoření odvozených slov, Hledání slov a Flexibilita pojmenování (Grimmová, Mikulajová, Schöler 1997, s. 58–60).

Subtest Porozumění větám je realizován pomocí souboru hraček. Examinátor předkládá dítěti hračky a dítě má za úkol znázornit (předvést) na předložených figurkách (hračkách) situace, které examinátor vyslovil. Subtest zjišťuje, jak dítě umí zpracovat a porozumět obsahové složce řeči. Subtest postihuje morfologicko-syntaktickou rovinu (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 58). Za každý správně splněný (předvedený) úkol je dítě ohodnoceno jedním bodem. Subtest se skládá ze 17 úkolů, dítě tedy může za tento subtest získat maximálně 17. bodů. U dětí starších než 5 let se začíná úkolem 8 (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 29).

Při subtestu Opakování vět examinátor předřikává dítěti věty, které má dítě za úkol vzápětí zopakovat. Examinátor sleduje odchylky od textu, který předřikává a správnou výslovnost dítěte. Subtest sleduje schopnost dítěte uchovat v paměti a reprodukovat různě složité celky řeči. Subtest postihuje morfologicko-syntaktickou rovinu (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 58). Skládá se z 12 úkolů (vět). U dětí starších 5 let se začíná až úkolem 7. Jednotlivé úkoly (věty) jsou ohodnoceny 0–2 body. Maximálně tedy může proband za tento subtest získat 24 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 31, 32).

Dalším ze subtestů je Oprava významově nesprávných vět. Proband má v tomto subtestu za úkol opravit jedno ze slov ve větě, které do ní logicky nepatří. Subtest sleduje schopnost dítěte rozpoznat nelogické významové souvislosti a schopnost vyjádřit je správně. Subtest postihuje morfologicko-syntaktickou rovinu (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 59). Celý subtest se skládá z 9 vět. Každá věta je opět ohodnocena od 0 do 2 bodů. Celkem žák může získat max. 18 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 32, 33).

Následuje subtest Tvoření odvozených slov, který se provádí pomocí obrázkového materiálu. Dítěti předkládáme obrázky spolu s popisem situace a určenou otázkou. Sleduje se schopnost dítěte utvořit systematický vztah mezi činností, činitelem děje a místem činnosti a vyjádřit jej. Subtest postihuje morfologicko-syntaktickou rovinu (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 59). Skládá z 16 obrázků, za každý správně pojmenovaný obrázek získá žák 1–2 body. Maximálně může tedy získat 32 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 34, 35).

Dalším subtestem je Flexibilita pojmenování. Je vhodný pouze u dětí starších pěti let. Dítě má za úkol správně pojmenovat osoby na obrázku, tj. správně je oslovit. Subtest si všímá schopnosti žáka postihnout strukturu interpersonálních vztahů a přiměřeně jej vyjádřit. Subtest postihuje pragmatickou rovinu (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 60). Subtest se skládá z 6 úkolů. Každý z úkolů je opět ohodnocen od 0 do 2 bodů. Maximálně může žák získat 12 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 35, 36).

Posledním subtestem je Hledání slov. Dítě má za úkol doplnit vhodné slovo do řady slov, které examinátor předřikal. Sleduje se schopnost dítěte rozpoznat významově podobná slova. Subtest postihuje lexikálně-sémantickou rovinu (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 60). Subtest se skládá celkem z 12 úkolů. Každý z úkolů je ohodnocen 0–2 body. Maximálně je možné získat 28 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997, s. 45, 46) (viz. příloha č. 1).

Zkouška jazykového citu

Zkouška jazykového citu od Z. Žlaba se používá k zachycení úrovně gramatického, resp. jazykového citění dítěte. Používá se pro žáky 1. až 5. tříd. Zkouška je sestavena z pěti subtestů. V každém subtestu zkoumaný žák (proband) odpovídá na otázky. Za správně zodpovězené otázky může v každém ze subtestů proband získat max. 10 bodů. Za celou zkoušku tedy může získat maximálně 50 bodů. Obtížnost subtestů je stupňována, 1. subtest je nejlehčí, 4. a 5. jsou nejobtížnější.

V 1. subtestu má za úkol proband pomocí ukazovacích zájmen (ten, ta, to, ty) určovat rod podstatných jmen, tj. přidružit k podstatnému jménu patřičné zájmeno. 2. subtest má dvě části. V první části má proband za úkol vytvořit z podstatného jména rodu mužského tvar rodu ženského a naopak z podstatného jména rodu ženského rod mužský. V druhé části subtestu má za úkol vytvořit z podstatných jmen nebo sloves přídavná jména. Rovněž 3. subtest má

dvě části. V první části má žák použít správný tvar podstatného jména, doplnit ho do věty. V druhé části úkolu má dítě za úkol převést věty z času přítomného do času minulého. Ve 4. subtestu musí proband v načaté větě použít ve správných tvarech dvě až tři slova (různých slovních druhů), která examinátor předem určil. V posledním, 5. subtestu, žák určuje společný kořen vyjmenovaných slov (Žlab 1986, s. 3) (viz. příloha č. 2).

Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací

Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací má za úkol zjistit výskyt specifických asimilací a artikulační neobratnosti u žáků. Zkouška se skládá ze tří částí. V první části dítě opakuje artikulačně obtížná slova, celkem 12 slov. V druhé části dítě opakuje slovní spojení, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek, celkem osm slovních spojení. V poslední části zkoušky dítě opět opakuje slova. Tentokrát jde o slova, ve kterých se vyskytují měkké i tvrdé slabiky, celkem 10 slov (viz. příloha č. 3).

7 Charakteristika místa šetření a souboru respondentů

Charakteristika místa šetření

Výzkum byl proveden na základní škole v Chrastavě. Základní škola se nachází v malém městě přibližně s 6500 obyvateli. Do školy dochází děti z Chrastavy a okolních vesnic, které nemají vlastní školu nebo pouze školu prvního stupně. Základní škola má celkem 529 žáků, žáci jsou rozděleny do 24 tříd. Z toho tři třídy jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V těchto speciálních třídách se vzdělává 19 žáků. Instrukce spravuje celkem tři budovy. Budovy jsou od sebe vzdáleny přibližně 5 až 10 minut chůze. V každé budově se nachází třídy 1. i 2. stupně a v jedné z budov jsou dále umístěny speciální třídy a oddělení školní družiny. Ve škole je zaměstnáno 37 vyučujících a 10 provozních zaměstnanců.

Výzkum byl prováděn ve všech třech budovách, v druhých, třetích, čtvrtých a pátých ročnících. Škola působí příjemným prostředím. Třídy byly vhodně vybaveny, moderním nábytkem, poutavými pomůckami a esteticky působící výzdobou. Učitelé vystupovali laskavě a ochotně. K realizaci výzkumu byl poskytnut kabinet výchovného poradce, místnost

ve sborovně nebo třída pro výuku cizích jazyků – vždy dle aktuálních podmínek. Výzkum byl prováděn v dopoledních hodinách, během výuky (Trpišovský, 2012).

Charakteristika souboru respondentů

Výzkum byl proveden celkem u 30 žáků. U 15 z nich byla diagnostikována alespoň jedna ze specifických poruch učení nebo chování. Zbýlých 15 žáků nemá žádnou diagnózu, jedná se o průměrné žáky. V každé třídě byl vyšetřen stejný počet dětí se specifickou poruchou učení nebo chování a žáků průměrných. Výzkum byl prováděn u dívek i chlapců, bohužel ne ve stejném zastoupení, jelikož u chlapců se specifické poruchy učení a chování vyskytují častěji než u dívek. V každé ze tříd byl vyšetřen stejný počet chlapců a dívek se specifickou poruchou učení a chování a chlapců a dívek bez specifických poruch učení a chování. Testování bylo podrobeno 10 dívkám a 20 chlapcům. Žáci byli rozděleni do dvou skupin, do skupiny A a skupiny B. Do skupiny A byli přiřazeni žáci se specifickými poruchami učení a chování a do skupiny B byli zařazeni žáci bez specifických poruch učení a chování, tj. žáci s průměrnými školními výsledky.

Tabulka 1: Zastoupení testovaných žáků v jednotlivých třídách

Ročník	Zastoupení žáků	
	Skupina A	Skupina B
2. ročník	1 dívka 1 chlapec	1 dívka 1 chlapec
3. ročník	1 dívka 1 chlapec	1 dívka 1 chlapec
4. ročník	3 chlapci	3 chlapci
4. ročník	1 dívka 2 chlapci	1 dívka 2 chlapci
5. ročník	1 dívka 2 chlapci	1 dívka 2 chlapci
5. ročník	1 dívka 1 chlapec	1 dívka 1 chlapec

Tabulka nám ukazuje počet dětí testovaných v jednotlivých třídách. Z druhých ročníků byli podrobeni výzkumu celkem 4 žáci, z třetího ročníku též 4 žáci, ze čtvrtých ročníků celkem 12 žáků a z pátých ročníků celkem 10 žáků.

V druhém ročníku byl výzkum proveden u čtyř žáků. U dívky A1, které byla diagnostikována dyslexie, dysortografie a ADD. Dále u chlapce A2, kterému byla diagnostikována dyslexie a dyskalkulie. Chlapec má vadnou výslovnost L, R a Ř. U dívky B1 nebyla diagnostikována žádná porucha, je to průměrná žákyně. Při testování se chovala velmi stydlivě až bázlivě. U chlapce B2 nebyla diagnostikována žádná porucha.

Ve třetím ročníku byl výzkum proveden rovněž u čtyř žáků. U dívky A3, které byla diagnostikována dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie a ADD. Má vadnou výslovnost R a Ř. Dále u chlapce A4, kterému byla diagnostikována dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie. A dvou žáků bez diagnózy: dívky B3 a chlapec B4.

Ve čtvrtém ročníku byl výzkum proveden ve dvou třídách. V jedné ze tříd byl výzkum proveden u 6 žáků. U chlapce A5 byla diagnostikována dyslexie, dysortografie a ADHD. U chlapce A6 byla diagnostikována dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie. Vadně vyslovuje R a Ř. U chlapce A7 byla diagnostikována dysgrafie a poruchy chování. U chlapců B5, B6 a B7 nebyla diagnostikována žádná ze specifických poruch učení nebo chování, jedná se o průměrné žáky.

Ve druhé sledované třídě čtvrtého ročníku se podrobilo testování rovněž 6 žáků. Chlapec A8 má diagnostikované kombinované postižení, tj. zrakovou vadu a specifické poruchy učení: dyslexii a dysortografii. Chlapec A9 má diagnostikovanou dyslexii, dysortografii, dysgrafii a dyskalkulii. Má vadnou výslovnost R, Ř a sykavek. Dívka A10 má diagnostikovanou dysortografii. Dále se testování podrobili průměrní žáci téže třídy: chlapec B8, chlapec B9 a dívka B10.

V pátém ročníku byl výzkum proveden rovněž ve dvou třídách. V první výzkumné třídě pátého ročníku se testování podrobil chlapec A11, který má diagnostikovanou dyslexii, dysortografii a ADHD. Má vadnou výslovnost L, R, Ř a sykavek. Chlapec A12, který má diagnostikované kombinované postižení, tj. tělesné postižení a specifické poruchy učení: dyslexii, dysortografii, dysgrafii a dyskalkulii. Dívka A13, která má diagnostikovanou

dyslexii, dysortografií a dysgrafii. Má vadnou výslovnost sykavek. Dále byli testováni průměrní žáci téže třídy: chlapec B11, chlapec B12 a dívka B13.

V druhé výzkumné třídě pátého ročníku se testování podrobil chlapec A14, který má diagnostikovanou dyslexii, dysortografií, dysgrafii, dyskalkulii a ADHD. Dívka A15, která má diagnostikovanou dyslexii a dysortografií. Z téže třídy byli testováni průměrní žáci: chlapec B14 a dívka B15.

Tabulka 2: Diagnózy žáků se specifickými poruchami učení a chování

Žák	Třída	Diagnóza SPU	Diagnóza SPCH	Narušená komunikační schopnost
Dívka A1	2. tř.	Dyslexie, dysortografie	ADD	Ne
Chlapec A2	2. tř.	Dyslexie, dyskalkulie	Ne	Vadná výslovnos L, R, Ř
Dívka A3	3. tř.	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie	ADD	Vadná výslovnost R, Ř
Chlapec A4	3. tř.	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie	Ne	Ne
Chlapec A5	4. tř.	Dyslexie, dysortografie,	ADHD	Ne
Chlapec A6	4. tř.	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie	Ne	Vadná výslovnost R, Ř
Chlapec A7	4. tř.	Dysgrafie	Ne	Ne
Chlapec A8	4. tř.	Dyslexie, dysortografie	Ne	Ne
Chlapec A9	4. tř.	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie	Ne	Vadná výslovnost R, Ř a sykavek
Dívka A10	4. tř.	Dysortografie	Ne	Ne
Chlapec A11	5. tř.	Dyslexie, dysortografie	ADHD	Vadná výslovnos L, R, Ř, a sykavek

Chlapec A12	5. tř.	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie	Ne	Ne
Dívka A13	5. tř.	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie	Ne	Vdaná výslovnost sykavek
Chlapec A14	5. tř.	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie	ADHD	Ne
Dívka A15	5. tř.	Dyslexie, dysortografie	Ne	Ne

Z tabulky vyplývá, že všichni žáci ve zkoumaném vzorku skupiny A mají diagnostikovanou některou z poruch učení. Ve zkoumaném vzorku dětí se nevyskytuje samostatně diagnóza dyslexie a dyskalkulie. Pouze v jednom případě se samostatně vyskytla diagnóza dysgrafie a dysortografie. Dále se objevovaly různé kombinace poruch. Nejčastěji, tj. v šesti případech, byla dětem diagnostikována kombinace poruch dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie. V pěti případech šlo o kombinaci poruch dyslexie, dysortografie. V jednom případě se objevila kombinace dyslexie, dyskalkulie a rovněž v jednom případě se objevila kombinace dyslexie, dysortografie, dysgrafie.

U pěti žáků byla diagnostikována specifická porucha chování. Tři žáci mají diagnostikované ADHD a dva žáci ADD. Šest žáků má problém s vyslovováním hlásek. Nejčastěji jde o vadné vyslovování hlásek R a Ř.

8 Průběh průzkumu

Prvním krokem výzkumného šetření byl souhlas pana ředitele základní školy v Chrastavě, Mgr. Aleše Trpišovského. Posléze byli informováni všichni zúčastnění o průběhu a významu testování žáků, tj. vyučující, rodiče dětí a žáci samotní. Jednotlivé vyučující o průběhu a významu testování informoval pan ředitel. Rodiče testovaných žáků byli informováni prostřednictvím dopisu, jehož součástí byl i jejich souhlas s vyšetřením dítěte. Stručná vysvětlující informace byla poskytnuta také žákům ve třídách prostřednictvím třídních učitelů.

Vlastní vyšetření dětí proběhlo pomocí Zkoušky jazykového citu, Heidelbergského testu vývoje řeči a Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací. Popis

těchto metod byl uveden výše. Vyšetřování probíhalo individuálně v čase vyučování. Pro děti bylo docházeno do tříd. Vlastní vyšetření probíhalo v kabinetě výchovného poradce, ve sborovně, nebo ve třídě pro výuku cizích jazyků – vždy dle aktuálních podmínek. Vyšetření jednoho žáka trvalo průměrně 30 minut. U dětí z druhých ročníků trvalo testování o pět až deset minut déle a u dětí z vyšších ročníků se naopak doba testování zkracovala. Na začátku testování bylo každému žákovi vysvětleno, že bude zjišťováno, co všechno žáci umí a dovedou a také, že nebudou za výkon známkováni. Testování bylo zahájeno vždy vybranými subtesty Heidelbergského testu vývoje řeči, následovala Zkouška jazykového citu a na závěr byla provedena Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací. Před zahájením jednotlivých subtestů Heidelbergského testu vývoje řeči a Zkoušky jazykového citu byl proveden zácvik, aby dítě pochopilo instrukce. V průběhu testování byly zaznamenávány osobní údaje o dítěti a jeho odpovědi v jednotlivých subtestech do záznamových listů. Po skončení testování byl žák odveden zpět do třídy. Testování všech žáků probíhalo od ledna do dubna roku 2012. V květnu 2012 byly o výsledcích informovány třídní učitelky a ředitel školy.

9 Výsledky a jejich interpretace

9.1 Výsledky jednotlivých žáků v jednotlivých testech

Nejprve se budeme věnovat dílčím výsledkům žáků v jednotlivých třídách a jednotlivých testech. Pro lepší orientaci jsou výsledky uvedeny v tabulkách. Výsledky Heidelbergského testu vývoje řeči a Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací jsou uvedeny v procentech. Uvedená procenta vyjadřují úspěšnost žáka. Výsledky Zkoušky jazykového citu jsou uvedeny ve stenech. Jde o stanovenou normu Zkoušky jazykového citu. Na základě získaných bodů v testu a na základě ročníku, který dítě navštěvuje, je dítěti přiřazen příslušný sten. Stenů je celkem 10. 10 stenů vyjadřuje nejlepší možnou úroveň jazykového citu, oproti tomu 1 sten vyjadřuje nejhorší úroveň jazykového citu. Žáci jsou v tabulce označeni příslušným písmenem (A nebo B) a číslem. Písmeno A označuje, že žák má diagnostikovanou některou z poruch učení nebo chování. Písmeno B označuje žáka bez diagnózy. Číselné označení slouží pouze k lepší orientaci, případně k vyhledání diagnózy.

Tabulka 3: Výsledky testování ve druhém ročníku

Žák	Výsledky testů		
	Heidelbergský test vývoje řeči	Zkouška jazykového citu	Orientační zkouška artikulační obratnosti a specifických asimilací
A1	49,62 %	1 sten	80,00 %
A2	72,52 %	3 steny	86,67 %
B1	83,21 %	7 stenů	100,00 %
B2	79,39 %	4 steny	100,00 %

Z tabulky vyplývá, že žáci v druhém ročníku se specifickými poruchami učení a chování dosáhli horších výsledků. V Heidelbergském testu vývoje řeči dosáhli průměrně 62,57 %, zatímco žáci bez specifických poruch učení a chování dosáhli průměrně v témže testu 81,3 %. Ve zkoušce jazykového citu oba žáci se specifickými poruchami učení a chování (žáci A) dosáhli podprůměru. Žák B1, bez specifických poruch učení a chování, dosáhl nadprůměru. Žák B2 podprůměru. Jako podprůměrné hodnotíme žáky, kteří ve Zkoušce Jazykového citu získali 1–4 steny. Jako průměrné hodnotíme žáky, kteří získali 5–6 stenů a jako podprůměrné ty, kteří získali 7–10 stenů. V Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací dosáhli žáci A průměrně 83,34 % a žáci B dosáhli 100 %.

Tabulka 4: Výsledky testování ve třetím ročníku

Žák	Výsledky testů		
	Heidelbergský test vývoje řeči	Zkouška jazykového citu	Orientační zkouška artikulační obratnosti a specifických asimilací
A3	69,47 %	1 sten	70,00 %
A4	58,78 %	2 steny	93,34 %
B3	78,62 %	5 stenů	96,67 %
B4	80,92 %	6 stenů	100,00 %

Tabulka nám ukazuje, že žáci ve třetím ročníku se specifickými poruchami učení a chování dosáhli horších výsledků. V Heidelbergově testu vývoje řeči dosáhli průměrně 64,13 %, zatímco žáci B (bez specifických poruch učení a chování) dosáhli průměrně v téže testu 79,77 %. Ve zkoušce jazykového citu žáci se specifickými poruchami učení a chování (žáci A) dosáhli podprůměru. Žáci B dosáhli průměru. V Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací dosáhli žáci A průměrně 81,67 % a žáci B dosáhli průměrně 98,34 %.

Tabulka 5: Výsledky testování ve čtvrtém ročníku

Žák	Výsledky testů		
	Heidelbergský test vývoje řeči	Zkouška jazykového citu	Orientační zkouška artikulační obratnosti a specifických asimilací
A5	80,92 %	5 stenů	100,00 %
A6	64,12 %	1 sten	73,33 %
A7	77,86 %	2 steny	96,67 %
B5	90,83 %	6 stenů	100,00 %
B6	91,60 %	8 stenů	100,00 %
B7	83,21 %	5 stenů	96,67 %

Tabulka znázorňuje, že žáci čtvrtého ročníku se specifickými poruchami učení a chování dosáhli horších výsledků. V Heidelbergově testu vývoje řeči dosáhli průměrně 74,3 % a žáci bez specifických poruch učení průměrně dosáhli v tomto testu 88,54 %. Ve zkoušce jazykového citu žák A5 dosáhl průměru, žák A6 a A7 podprůměru. Žáci B5 a B7, bez specifických poruch učení a chování dosáhli průměru, žák B6 nadprůměru. V Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací dosáhli žáci skupiny A průměrně 90 % a žáci skupiny B dosáhli 98,89 %.

Tabulka 6: Výsledky testování ve čtvrtém ročníku

Žák	Výsledky testů		
	Heidelbergský test vývoje řeči	Zkouška jazykového citu	Orientační zkouška artikulační obratnosti a specifických asimilací
A8	80,92 %	1 sten	93,33 %
A9	69,47 %	1 sten	100,00 %
A10	75,57 %	2 steny	86,67 %
B8	78,63 %	7 stenů	93,34 %
B9	88,55 %	5 stenů	100,00 %
B10	89,31 %	6 stenů	100,00 %

Tabulka znázorňuje, že rovněž žáci se specifickými poruchami učení a chování druhé skupiny čtvrtého ročníku dosahují horších výsledků. V Heidelbergově testu vývoje řeči skupina A dosáhla průměrně 75,32 %, zatímco žáci skupiny B dosáhli v témže testu 85,5 %. Ve Zkoušce jazykového citu žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli podprůměru. Žáci B9

a B10, bez specifických poruch učení a chování, dosáhli průměru, žák B8 nadprůměru. V Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací dosáhli žáci A průměrně 93,3 % a žáci B dosáhli průměrně 97,78 %.

Tabulka 7: Výsledky testování v pátém ročníku

Žák	Výsledky testů		
	Heidelbergský test vývoje řeči	Zkouška jazykového citu	Orientační zkouška artikulační obratnosti a specifických asimilací
A11	64,89 %	1 sten	70,00 %
A12	73,28 %	1 sten	66,67 %
A13	73,28 %	4 steny	96,67 %
B11	90,08 %	3 steny	100,00 %
B12	92,37 %	7 stenů	100,00 %
B13	85,50 %	5 stenů	100,00 %

Rovněž tabulka s výsledky žáků pátého ročníku ukazuje na horší výsledky žáků se specifickými poruchami učení a chování. V Heidelbergově testu vývoje řeči dosáhli žáci se specifickými poruchami učení a chování průměrně 70,48 %, zatímco žáci bez specifických poruch učení průměrně dosáhli 89,32 %. Ve Zkoušce jazykového citu žáci A dosáhli podprůměrných výsledků. Žák B11 dosáhl rovněž podprůměru, žák B12 nadprůměru a žák B13 průměru. V Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací dosáhli žáci A průměrně 77,78 % a žáci B dosáhli 100%.

Tabulka 8: Výsledky testování v pátém ročníku

Žák	Výsledky testů		
	Heidelbergský test vývoje řeči	Zkouška jazykového citu	Orientační zkouška artikulační obratnosti a specifických asimilací
A14	77,86 %	2 steny	96,67 %
A15	80,15 %	2 steny	93,34 %
B14	90,84 %	6 stenů	100,00 %
B15	87,79 %	5 stenů	100,00 %

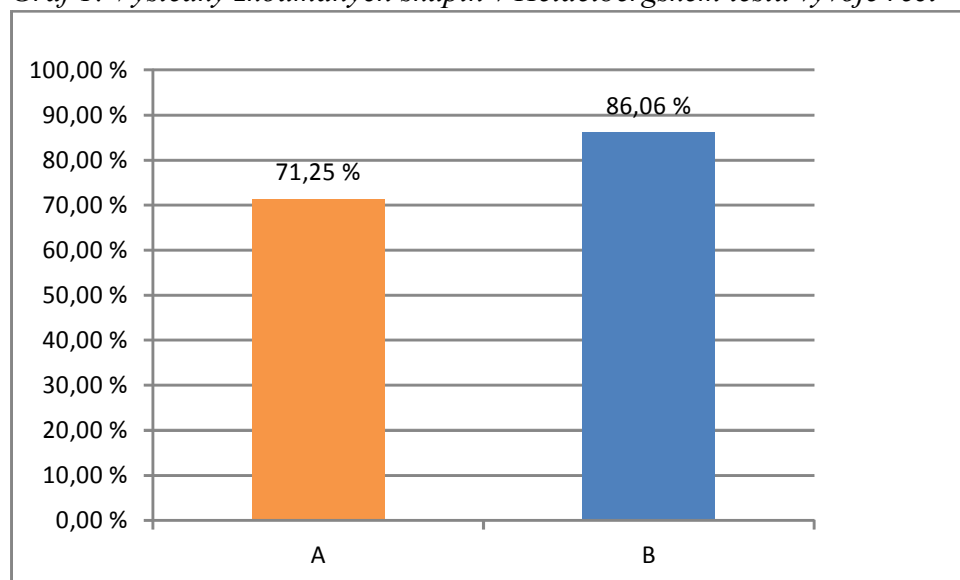
Tabulka poukazuje rovněž na skutečnost, že žáci se specifickými poruchami učení a chování druhé skupiny pátého ročníku dosahují horších výsledků. V Heidelbergově testu vývoje řeči

skupina A dosáhla průměrně 79 %, zatímco žáci skupiny B dosáhli v témže testu 89,32 %. Ve Zkoušce jazykového citu žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli podprůměrných výsledků. Žáci bez specifických poruch učení a chování dosáhli průměrných výsledků. V Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací dosáhli žáci A průměrně 95 % a žáci B dosáhli 100 %.

9.2 Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých testech

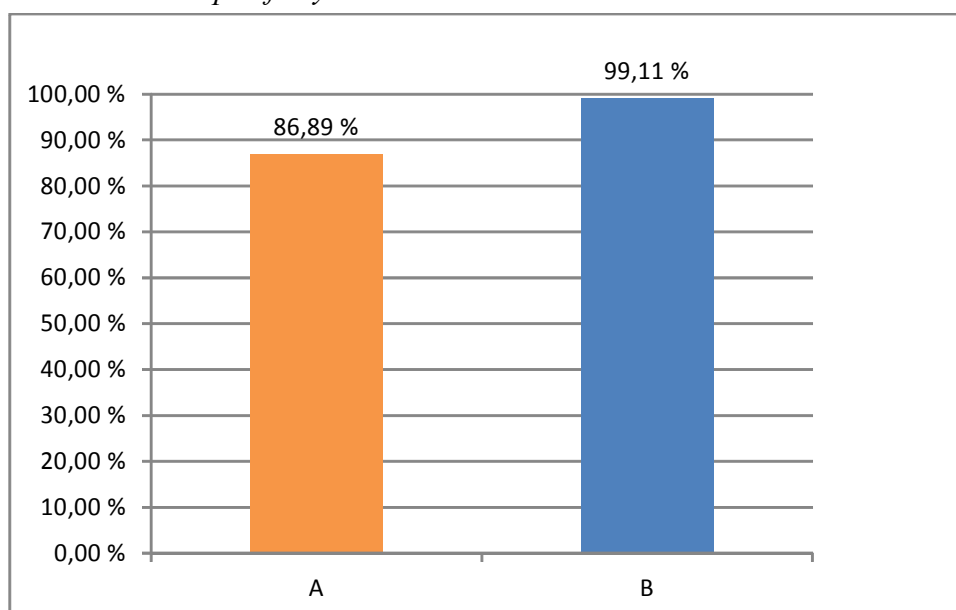
Následující grafy znázorňují celkové výsledky žáků v jednotlivých šetřeních, tedy v Heidelbergském testu vývoje řeči a Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací. Sloupec A představuje žáky se specifickými poruchami učení a chování, sloupec B představuje žáky bez specifických poruch učení a chování. Výsledek Zkoušky jazykového citu je pro lepší přehlednost uveden v tabulce. Rovněž jsou žáci rozděleni na skupinu A (žáci se specifickými poruchami učení a chování) a skupinu B (žáci bez specifických poruch učení a chování). Při pohledu na celkové výsledky musíme brát v úvahu skutečnost, že ve výsledcích šetření jsou zahrnuty jak výsledky žáků z druhých ročníků, tak žáků z ročníků třetích, čtvrtých a pátých.

Graf 1: Výsledky zkoumaných skupin v Heidelbergském testu vývoje řeči



V Heidelbergském testu vývoje řeči dosáhly děti bez specifických poruch učení a chování přibližně o 15 % lepších výsledků než děti se specifickými poruchami učení a chování.

Graf 2: Výsledky zkoumaných skupin v Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací



V orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací dosáhly děti bez specifických poruch učení přibližně o 12 % lepších výsledků než děti se specifickými poruchami učení a chování.

Tabulka 9: Výsledky zkoumaných skupin ve Zkoušce jazykového citu

Skupina	Počet žáků dosahujících podprůměrných výsledků	Počet žáků dosahujících průměrných výsledků	Počet žáků dosahujících nadprůměrných výsledků
Skup. A	14	1	0
Skup. B	2	9	4

Ve zkoušce jazykového citu žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli nejčastěji podprůměrných výsledků, zatímco žáci bez specifických poruch učení a chování dosáhli nejčastěji výsledků průměrných.

9.3 Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých subtestech

Dosavadní výsledky ukazují, že žáci se specifickými poruchami učení a chování mají horší úroveň jazykových schopností. Nyní se budeme věnovat výsledkům v jednotlivých subtestech, které vypovědí, zda mají žáci se specifickými poruchami učení a chování problémy ve všech subtestech nebo jen v některých z nich.

Heidelbergský test vývoje řeči

Tabulka 10: Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých subtestech Heidelbergského testu vývoje řeči

Skupina	Jednotlivé subtesty Heidelbergského testu vývoje řeči					
	Porozumění větám	Opakování vět	Oprava významově nesprávných vět	Tvoření odvozených slov	Flexibilita pojmenování	Hledání slov
Skup. A	87,27 %	83,25 %	66,26 %	63,72 %	64,56 %	62,48 %
Skup. B	95,1 %	88,92 %	83,56 %	76,86 %	89,28 %	82,64 %

Z tabulky vyplývá, že žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli ve srovnání s dětmi bez specifických poruch učení a chování ve všech subtestech Heidelbergského testu vývoje řeči horších výsledků. V subtestu Porozumění větám žáci skupiny B (žáci bez specifických poruch učení a chování) dosáhli téměř o 8 % lepšího výsledku. V subtestu Opakování vět je rozdílnost v úspěšnosti nejméně rozdílná, skupina B dosáhla přibližně o pouhých 6 % lepší úspěšnosti. V subtestu Oprava významově nesprávných vět skupina B dosáhla přibližně o 17 % lepšího výsledku. V subtestu Tvoření odvozených slov opět skupina A prokázala horší výsledky, a to o 13 %. V subtestu Flexibility pojmenování je úspěšnost nejrozdílnější. Žáci skupiny B dosáhli téměř o 25 % lepšího výsledku. V posledním subtestu Hledání slov žáci skupiny A získali o 20 % horší výsledek. Největší problémy měli žáci se specifickými poruchami učení a chování ve srovnání s žáky bez specifických poruch učení a chování v subtestu Flexibility pojmenování a Hledání slov.

Zkouška jazykového citu

Výsledky Zkoušky jazykového citu se uvádí ve stenech. Jde o stanovenou normu Zkoušky jazykového citu. Na základě získaných bodů v testu a na základě ročníku, který dítě navštěvuje, je dítěti přiřazen příslušný sten. Jelikož ale nebudeme hodnotit celý test, ale jednotlivé subtesty, budeme hodnotit úspěšnost procentuálně. Při pohledu na celkové výsledky musíme tedy brát opět v úvahu skutečnost, že ve výsledcích šetření jsou zahrnuty jak výsledky žáků z druhých ročníků, tak i třetích, čtvrtých a pátých. Jednotlivé subtesty jsou v tabulce pouze očíslovány, bližší popis jednotlivých subtestů je popsán již výše v kapitole Použité metody.

Tabulka 11: Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých subtestech Zkoušky jazykového citu

Skupina	Jednotlivé subtesty Zkoušky jazykového citu				
	1. subtest	2. subtest	3. subtest	4. subtest	5. subtest
Skup. A	95,33 %	60 %	76,67 %	36,67 %	54,67 %
Skup. B	98 %	85,33 %	85,33 %	64 %	78 %

Výsledky jednotlivých subtestů ukazují na horší výsledky žáků se specifickými poruchami učení a chování ve všech subtestech. Nejmenší rozdílnost v úspěšnosti najdeme v 1. subtestu, kde rozdílnost v úspěšnosti mezi skupinou A a B činí přibližně pouhých 3 %. Ve 2. subtestu Skupina B (žáci bez specifických poruch učení a chování) dosáhla přibližně o 25 % vyšší úspěšnosti. Ve 3. subtestu žáci se specifickými poruchami učení a chování získali přibližně o 9 % horší výsledek. Ve 4. subtestu byla úspěšnost skupiny A a B nejvíce rozdílná. Skupina B dosáhla přibližně o 27 % lepšího výsledku. V 5. subtestu žáci bez specifických poruch učení a chování dosáhli přibližně o 23 % lepšího výsledku než žáci se specifickými poruchami učení a chování.

Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací

Výsledky, které již byly prezentovány výše, ukázaly, že žáci se specifickými poruchami učení a chování dosahují v této zkoušce nižších výsledků. Výsledky jednotlivých subtestů ukazují, zda se u dětí se specifickými poruchami učení a chování objevují častěji artikulační neobratnosti, sykavkové asimilace nebo asimilace tvrdých a měkkých slabik, a zda žáci se

specifickými poruchami učení a chování dosahují oproti dětem bez specifických poruch učení a chování horších výsledků ve všech subtestech.

Tabulka 12: Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých subtestech Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací

Skupina	Jednotlivé subtesty Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací		
	Artikulační neobratnost	Sykavkové asimilace	Asimilace tvrdých a měkkých slabik
Skup. A	91,11 %	75,83 %	92,67 %
Skup. B	99,45 %	97,5 %	100 %

Výsledky v jednotlivých subtestech ukazují, že žáci skupiny A dosahují ve všech subtestech horších výsledků. V subtestu Artikulační neobratnosti dosáhli průměrně o 8 % horších výsledků než žáci skupiny B, v subtestu Sykavkových asimilací o 22 % horších výsledků a v subtestu Asimilace tvrdých a měkkých slabik o 7 % horších výsledků než žáci skupiny B. Nejhorších výsledků žáci skupiny A i B dosáhli v subtestu Sykavkových asimilací.

9.4 Ověření platnosti předpokladů

Předpoklad P1: Předpokládáme, že u více než 70 % žáků se specifickými poruchami učení a chování se bude vyskytovat snížený jazykový cit.

K ověření předpokladu byla použita Zkouška jazykového citu. Používá se k zachycení úrovně gramatického, resp. jazykového cítění dítěte. Výsledky Zkoušky jazykového citu se uvádí ve stenech. Na základě získaných bodů v testu a na základě ročníku, který dítě navštěvuje, je dítěti přiřazen příslušný sten. Stenů je celkem 10. 10 stenů vyjadřuje nejlepší možnou úroveň jazykového citu, oproti tomu 1 sten vyjadřuje nejhorší úroveň jazykového citu. Pokud je dítě ohodnoceno 1–4 steny, je jeho úroveň jazykového cítění podprůměrná. Pokud dítě dosáhlo 5–6 stenů, je jeho úroveň jazykového cítění průměrná. Pokud dítě dosáhlo 7–10 stenů, je úroveň jeho jazykového cítění nadprůměrná.

Tabulka 13: Vyhodnocení předpokladu P1

Počet získaných stenů	Počet dětí se specifickými poruchami učení a chování	Procentuální vyjádření počtu dětí se specifickými poruchami učení a chování
1–4 stený (podprůměr)	14	93,34 %
5–6 stenů (průměr)	1	6,67 %
7–10 stenů (nadprůměr)	0	0

Tabulka ukazuje, že u 14 dětí se specifickými poruchami učení je jazykový cit podprůměrný, tj. snížený. V procentuálním vyjádření počtu žáků se specifickými poruchami učení a chování se jedná o 93,34 %. Předpoklad P1 byl tedy potvrzen.

Předpoklad P2: Předpokládáme, že u dětí se specifickými poruchami učení a chování se budou vyskytovat častěji specifické asimilace a artikulační neobratnosti než u dětí bez specifických poruch učení a chování.

K ověření předpokladu byla použita Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací. Tato zkouška zjišťuje u dítěte výskyt artikulačních neobratností, sykavkových asimilací a asimilací tvrdých a měkkých slabik.

Tabulka 14: Vyhodnocení předpokladu P2

Specifický logopedický nález	Počet žáků se specifickými poruchami učení a chování		Počet žáků bez specifických poruch učení a chování	
	Početní vyjádření	Procentuální vyjádření	Početní vyjádření	Procentuální vyjádření
Artikulační neobratnost	8	53,34 %	1	6,67 %
Specifické asimilace	12	80 %	3	20 %

Tabulka ukazuje na častější výskyt specifických asimilací a artikulačních neobratností u dětí se specifickými poruchami učení a chování. U žáků bez specifických poruch učení a chování se artikulační neobratnosti a specifické asimilace objevily spíše jen výjimečně. Předpoklad P2 byl tedy potvrzen.

Předpoklad P3: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení a chování budou vykazovat horší výsledky v jednotlivých jazykových rovinách než žáci bez specifických poruch učení a chování.

K ověření předpokladu bylo použito Heidelbergského testu vývoje řeči a Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací. K jazykové rovině lexikálně-sémantické se vztahuje pouze jeden jediný subtest Heidelbergského testu vývoje řeči, tj. subtest Hledání slov. K jazykové rovině morfologicko-syntaktické se vztahují čtyři subtesty Heidelbergského testu vývoje řeči, tj. subtest Porozumění větám, Opakování vět, Oprava významově nesprávných vět a Tvoření odvozených slov. K jazykové rovině foneticko-fonologické se vztahují všechny subtesty Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací. K pragmatické jazykové rovině se vztahuje jeden subtest Heidelbergského testu vývoje řeči – subtest Flexibility pojmenování.

Tabulka 15: Vyhodnocení předpokladu P3

Jazykové roviny	Subtesty	Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti dětí se specifickými poruchami učení a chování	Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti dětí bez specifických poruch učení a chování
Jazyková rovina lexikálně-sémantická	Hledání slov	62,48 %	82,64 %
Jazyková rovina morfologicko-syntaktická	Porozumění větám	87,27 %	95,1 %
	Opakování vět	83,25 %	88,92 %
	Oprava významově nesprávných vět	66,26 %	83,56 %
	Tvoření odvozených slov	63,72 %	76,86 %
Jazyková rovina foneticko-fonologická	Opakování artikulačně obtížných slov	91,11 %	99,45 %
	Opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek	75,83 %	97,5 %
	Opakování slov, ve kterých se vyskytuje měkká i tvrdá slabika	92,67 %	100 %
Jazyková rovina pragmatická	Flexibilita pojmenování	64,56 %	89,28 %

V jazykové rovině lexikálně-sémantické žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli přibližně o 20 % horšího výsledku než děti bez specifických poruch učení a chování. Rovněž při pohledu na výsledky jednotlivých subtestů v jazykové rovině morfologicko-syntaktické můžeme usoudit na horší výsledky žáků se specifickými poruchami učení a chování. Ve srovnání s žáky bez specifických poruch učení a chování dosáhli přibližně o 11 % horších výsledků. Rovněž výsledky foneticko-fonologické roviny ukazují na horší výsledky žáků se specifickými poruchami učení a chování. Žáci bez specifických poruch učení a chování byli opět úspěšnější, přibližně o 12 %. Rovněž při pohledu na výsledek ze subtestu Flexibility pojmenování můžeme usoudit výsledek o jazykové rovině pragmatické. Také v této rovině dosáhli žáci se specifickými poruchami učení a chování horších výsledků a to přibližně o 25 %. Žáci se specifickými poruchami učení a chování mají tedy ve srovnání s žáky bez specifických poruch učení a chování horší výsledky ve všech jazykových rovinách. Předpoklad P3 byl tedy potvrzen.

10 Shrnutí výsledků praktické části a diskuze

V první části praktické části byly prezentovány výsledky jednotlivých žáků v jednotlivých testech, tj. V Heidelbergském testu vývoje řeči, Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací a Zkoušce jazykového citu. Předpoklad P1 se týkal výsledků jednotlivých žáků ve Zkoušce jazykového citu. Z výsledků jednotlivých žáků v jednotlivých testech vyplývalo, že žáci se specifickými poruchami učení a chování dosahují ve většině případů horších výsledků ve srovnání se svými spolužáky ve všech testech.

Následně byly v jednotlivých testech srovnávány výzkumné skupiny, tedy žáci se specifickými poruchami učení a žáci bez specifických poruch učení a chování. Při pohledu na celkové výsledky musíme brát v úvahu skutečnost, že ve výsledcích šetření jsou zahrnuty jak výsledky žáků z druhých ročníků, tak i třetích, čtvrtých a pátých. V Heidelbergském testu vývoje řeči dosáhly děti bez specifických poruch učení a chování přibližně o 15 % lepších výsledků než děti se specifickými poruchami učení a chování. V orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací dosáhly děti bez specifických poruch učení přibližně o 12 % lepších výsledků než děti se specifickými poruchami učení a chování. Ve zkoušce jazykového citu žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli nejčastěji podprůměrných výsledků, zatímco žáci bez specifických poruch učení a chování dosáhli nejčastěji výsledků průměrných. Již tento

výsledek vypovídá o skutečnosti, že předpoklad P1, kterým předpokládáme, že u více než 70 % žáků se specifickými poruchami učení a chování se bude vyskytovat snížený jazykový cit, bude s největší pravděpodobností potvrzen.

Dále byla pozornost věnována jednotlivým zkoumaným skupinám v jednotlivých subtestech. Z výsledků velmi dobře vyplývá, že žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli ve srovnání s dětmi bez specifických poruch učení a chování ve všech subtestech Heidelbergského testu vývoje řeči horších výsledků. Největší problémy měli žáci se specifickými poruchami učení a chování ve srovnání s žáky bez specifických poruch učení a chování v subtestu Flexibility pojmenování a Hledání slov.

Výsledky jednotlivých subtestů Zkoušky jazykového citu nám ukázaly na horší výsledky žáků se specifickými poruchami učení a chování ve všech subtestech. Největší problémy měli žáci se specifickými poruchami učení a chování ve srovnání s žáky bez specifických poruch učení a chování v 2., 4. a 5. subtestu. Výsledky dětí se specifickými poruchami učení a chování v těchto třech subtestech dosahovaly o 23 % až 27 % horší úspěšnosti.

Výsledky v jednotlivých subtestech Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací ukazují, že žáci skupiny se specifickými poruchami učení a chování dosahují ve všech subtestech horších výsledků. Nejhorších výsledků, jak žáci skupiny A, tak B, dosáhli v subtestu Sykavkových asimilací. Žáci bez specifických poruch učení a chování dosáhli v tomto subtestu úspěšnosti v 97,5 %, žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli úspěšnosti v 75,83 %. Jelikož jednotlivé subtesty Heidelbergského testu vývoje řeči společně s jednotlivými subtesty Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací sledují výkony žáků ve všech jazykových rovinách, tak můžeme z výše popsaných výsledků v jednotlivých subtestech usuzovat, že předpoklad P3, kterým předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení a chování budou vykazovat horší výsledky v jednotlivých jazykových rovinách než žáci bez specifických poruch učení a chování, bude potvrzen.

Následně byla ověřována platnost jednotlivých předpokladů. Předpoklad P1, ve kterém jsme předpokládali, že u více než 70 % žáků se specifickými poruchami učení a chování se bude vyskytovat snížený jazykový cit, byl potvrzen. 14 dětí z 15, tedy 93,34 % dětí se specifickými poruchami učení a chování se pohybuje v oblasti podprůměrného jazykového citu. Jejich úroveň gramatického, resp. jazykového citění je tedy snižena.

Předpoklad P2, kterým jsme předpokládali, že u dětí se specifickými poruchami učení a chování se budou vyskytovat častěji specifické asimilace a artikulační neobratnosti než u dětí bez specifických poruch učení a chování byl také jednoznačně potvrzen. U dětí se specifickými poruchami učení a chování se specifické asimilace vyskytly ve 12 případech, zatímco u dětí bez specifických poruch učení ve 3 případech. Artikulační neobratnosti se u dětí se specifickými poruchami učení a chování objevily v 8 případech, zatímco u dětí bez specifických poruch učení a chování jen v 1 případě.

Předpoklad P3, kterým jsme předpokládali, že žáci se specifickými poruchami učení a chování budou vykazovat horší výsledky v jednotlivých jazykových rovinách než žáci bez specifických poruch učení a chování byl rovněž potvrzen. V jazykové rovině lexikálně-sémantické žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli přibližně o 20 % horšího výsledku než děti bez specifických poruch učení a chování. Rovněž v jazykové rovině morfologicko-syntaktické žáci se specifickými poruchami učení a chování ve srovnání s žáky bez specifických poruch učení a chování dosáhli přibližně o 11 % horších výsledků. V jazykové rovině foneticko-fonologické žáci bez specifických poruch učení a chování byli opět úspěšnější a to přibližně o 12 %. Také v jazykové rovině pragmatické dosáhli žáci se specifickými poruchami učení a chování horších výsledků, přibližně o 25 %. Nejhorších výsledků žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli v jazykové rovině lexikálně-sémantické a pragmatické. Výsledek může být do určité míry ovlivněn množstvím subtestů, které byly pro testování v jednotlivých jazykových rovinách použity. K jazykové rovině lexikálně-sémantické se vztahoval pouze jeden jediný subtest. Rovněž k jazykové rovině pragmatické se vztahoval jeden subtest. K jazykové rovině morfologicko-syntaktické se vztahovaly čtyři subtesty a k jazykové rovině foneticko-fonologické se vztahovaly tři subtesty. Bylo by dobré rozšířit testování i o další subtesty z oblastí pragmatické a lexikálně-sémantické jazykové roviny.

Z celého šetření jednoznačně vyplynulo, že děti se specifickými poruchami učení a chování ve všech ročnících na prvním stupni základní školy (od druhého do pátého ročníku) mají ve srovnání se svými vrstevníky horší jazykové schopnosti. Mají snížený jazykový cit, vyskytují se u nich častěji artikulační neobratnosti a specifické asimilace a mají problémy ve všech jazykových rovinách, v lexikálně sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické i pragmatické.

ZÁVĚR

Cílem předložené bakalářské práce bylo analyzovat jazykové schopnosti u dětí se specifickými poruchami učení a chování. V teoretické části bakalářské práce byla nastíněna problematika specifických poruch učení a chování. Zejména byl objasněn význam termínů s touto problematikou spojených, a to z toho důvodu, aby s nimi bylo možné pracovat v praktické části.

V praktické části byly analyzovány jazykové schopnosti dětí se specifickými poruchami učení a chování prostřednictvím vybraných subtestů z Heidelbergského testu vývoje řeči, Zkoušky jazykového citu a Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací. Následné výsledky dětí se specifickými poruchami učení a chování byly srovnávány s výsledky žáků bez specifických poruch učení a chování. Průzkum probíhal na základní škole v Chrastavě a podrobilo se mu celkem 30 žáků, 15 žáků se specifickými poruchami učení a chování a 15 žáků bez specifických poruch učení a chování.

Výsledky testování ukázaly, že žáci s dyslexií, dysortografií, dysgrafií, dyskalkulií s ADHD, nebo ADD dosahují nižších výsledků v testech zkoumajících jazykové schopnosti, tj. v Heidelbergském testu vývoje řeči, ve zkoušce Jazykového citu a Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací.

Velká pozornost byla věnována jednotlivým jazykovým rovinám. Jeden z předpokladů byl, že žáci se specifickými poruchami učení a chování budou vykazovat horší výsledky v jednotlivých jazykových rovinách než žáci bez specifických poruch učení a chování. Tento předpoklad byl potvrzen. Nejhorší výsledky měli žáci v jazykové rovině lexikálně-sémantické a pragmatické. V jazykové rovině lexikálně-sémantické dosáhli žáci se specifickými poruchami učení a chování o 20 % horších výsledků než žáci bez specifických poruch učení a chování. V pragmatické jazykové rovině měli žáci se specifickými poruchami učení a chování ve srovnání s žáky bez těchto poruch dokonce o 25 % horší výsledky. Dalším předpokladem bylo, že u dětí se specifickými poruchami učení a chování se budou vyskytovat častěji specifické asimilace a artikulační neobratnosti než u dětí bez specifických poruch učení a chování. Rovněž tento předpoklad byl zcela potvrzen. U osmi žáků se specifickými poruchami učení a chování se vyskytla artikulační neobratnost a u dvanácti žáků se vyskytly

specifické asimilace. Zatímco u žáků bez specifických poruch učení a chování se artikulační neobratnost vyskytla jen u jednoho dítěte a specifické asimilace u třech dětí. Dalším z předpokladů bylo to, že u více než 70 % žáků se specifickými poruchami učení a chování se bude vyskytovat snížený jazykový cit. Zkouška jazykového citu prokázala u těchto dětí v 93,34 % snížený (podprůměrný) jazykový cit. Tento předpoklad byl tedy také zcela potvrzen.

Z výzkumného šetření tedy vyplynulo, že děti se specifickými poruchami učení a chování ve srovnání s dětmi bez těchto poruch mají horší úroveň jazykového citu, objevují se u nich častěji artikulační neobratnosti, specifické asimilace a mají problémy ve všech jazykových rovinách, v lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické i pragmatické.

Je tedy důležité těmto dětem pomáhat s nápravou, nebo alespoň se zmírněním projevů těchto odchylek. Jak už bylo řečeno, děti se specifickými poruchami učení a chování mají celou řadu odchylek, které jim výrazně ztěžují komunikaci s jejich okolím a celkový sociální styk vůbec. Na každé základní škole by měl být zřízen kroužek pro děti se specifickými poruchami učení a chování, který by jim pomáhal rozvíjet jejich oslabené stránky. Dále by neměla být opomíjena důležitost individuálních vzdělávacích plánů pro tyto děti. Individuální vzdělávací plán pomáhá dítěti zlepšit nejen úroveň jeho vzdělávání, ale otvírá mu mimo jiné i cestu k lepšímu sociálnímu začlenění.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Specifické poruchy učení a chování bývají diagnostikovány až ve školním věku. Děti se specifickými poruchami učení a chování bývají od začátku školní docházky neúspěšné. Jsou považovány za neschopné, nepozorné a líné a podle toho s nimi tak i okolí jedná. Jestliže těmto dětem neposkytneme pomoc včas a na dobré úrovni, může se z žáka se specifickými poruchami učení stát žák s problémy výchovnými (lhaní, záškoláctví,...) a neurotickými (poruchy spánku, bolesti břicha). Dobrý start ve škole je velmi důležitý a cenný, jelikož podporuje sebedůvěru dítěte a motivuje ho k další činnosti. Je tedy důležité, aby se těmto žákům dostalo včasné a nadstandartní péče ve škole i doma a aby byly u žáka napravovány zjištěné obtíže.

Určité podezření pro pozdější diagnostikování těchto poruch však mohou učitelky mateřských škol zpozorovat již u dětí v předškolním věku. Pomocí publikace Předcházíme poruchám učení, kterou napsala Brigitte Sindelarová, mohou učitelky mateřských škol odhalit u dětí deficity v dílčích funkcích a následně je odstranit, nebo alespoň zmírnit pomocí cvičení. Časné rozpoznání deficitů v dílčích funkcích, může zamezit problémům v učení a chování. Učitelky mateřských škol tak mohou dětem připravit úspěšnější vstup do základní školy.

Pro děti, které mají problémy v oblasti čtení a psaní, existuje celá řada nápravných metod. Mezi nejznámější patří Metoda obtahování, při které učitel napíše slovo velkými písmeny na papír a žák jednotlivá písmena prstem obtahuje a současně ho vyslovuje. Další metodou je Metoda barevných kostek, při níž jsou jednotlivá písmena nalepena na barevných kostkách. Dítě si spojuje určitou barvu s obrazem písmene. Nejprve se dítě naučí rozlišovat jednotlivá písmena, poté skládá slabiky a nakonec celá slova. K dalším metodám patří Tabulka barevných písmen. Tabulka barevných písmen pomáhá dítěti odlišit samohlásky, měkké souhlásky, obojetné souhlásky, tvrdé souhlásky a skupinu písmen: d, t, n, d', t', ň. Každá skupina písmen je označena příslušnou barvou na zvláštní vývěsce. Další metodou je Bzučák. Bzučák je metoda, kdy si dítě pomocí bzučáku ověřuje délku hlásek. Další metoda je Čtení s okénkem, která pomáhá dítěti nacvičit správné pohyby oka po řádku. Jde o papír nebo fólii, do které je vystřiženo okénko. Další metoda je Čtení v duetu. Jde o metodu, kdy s dítětem čteme nahlas v duetu, dítě tak vyrovnává své tempo čtení s naším (Janíčková, Kubátová, Macháček, Šafrová 1994, s. 17–19).

U dětí, které mají diagnostikovanou některou z poruch učení nebo chování, bychom se měli zaměřit kromě nápravy samotné specifické poruchy učení a chování i na nápravu řeči. Zejména bychom se měli zaměřit na nápravu výslovnosti, nápravu artikulační obratnosti, rozvoj fonemického sluchu, rozvoj slovní zásoby a na nácvik schopností v oblasti specifických asimilací a jazykového citu. Má-li dítě obtíže ve výše vyjmenovaných oblastech, lze u něj předpokládat i obtíže ve čtení a psaní.

Na každé základní škole by měly být zřízeny, nejen pro žáky, kteří mají diagnostikované specifické poruchy učení a chování, ale i pro ostatní žáky s narušenou komunikační schopností, povinné hodiny logopedické péče, které by zajišťoval speciální pedagog, logoped. Do těchto hodin by žáky navrhoval třídní učitel. Speciální pedagog by následně u žáků, které třídní učitel vytipoval, udělal podrobné orientační logopedické vyšetření a určil, zda by žák měl/neměl tyto hodiny navštěvovat. S dítětem by následně pracoval podle vytvořeného individuálního logopedického plánu, který by vycházel z řečových dovedností dítěte. U dítěte by měl rozvíjet všechny jazykové roviny, lexikálně-sémantickou morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou i pragmatickou. Logoped by se měl mimo jiné věnovat i rozvoji zrakového vnímání, sluchového vnímání, rozvoji jemné i hrubé motoriky, logického myšlení a paměti. Děti by za výkony v těchto hodinách neměly být klasifikovány. Logoped by měl používat pouze slovní hodnocení, převážně pochvaly, v případě velké snahy by mohl žáka odměnit sladkostí, nálepkou ap.

SEZNAM POUŽITÝCH INFOMAČNÍCH ZDROJŮ

- BARTŇOVÁ, M. (ed.), 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.
- BENÍČKOVÁ, M., 2011. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3520-7.
- DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O. et al., 2007. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. 1. vyd. Praha: Galen. ISBN 978-80-7262-419-5.
- FISCHER, S., ŠKODA, J., 2008. *Speciální pedagogika Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-014-0.
- FLORIÁN, J., PACLT, I., PTÁČEK, R., 2006. *Hyperaktivita*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-71-7.
- GRIMOVÁ, H., MIKULAJOVÁ, M., SCHÖLER, H., 1997. *Heidelberský test vývoje řeči, příručka*. 1.vyd. Brno: Psychodiagnostika.
- GRIMOVÁ, H., MIKULAJOVÁ, M., SCHÖLER, H., 1997. *Heidelberský test vývoje řeči, testový sešit*. 1.vyd. Brno: Psychodiagnostika.
- HARTL, P., 1996. *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Budka. ISBN 80-90 15 49-0-5.
- JANÍČKOVÁ, K., KUBÁTOVÁ, V., MACHÁČEK, M., ŠAFROVÁ, A., 1994. *100 her nejen pro dyslektiky*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JŮVA, V. et al., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.

KASÍKOVÁ, H. VALIŠOVÁ, A., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.

LECHTA, V. a kol., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. Vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V. a kol., 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.

MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 3. upra. a rozš. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z., 2007. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-075-X.

MICHALOVÁ, Z., 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-000-8.

MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-318-7.

MLČÁKOVÁ, R., 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE, 2011. *Specifické poruchy učení – 1. část* [online]. [cit. 20. 8. 2011]. Dostupné z <http://www.nidm.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>.

PACLT, I. a kol., 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.

PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V., 2007. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-268-5.

POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozš. a opr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, V., 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.

SIMON, H., 2006. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-104-2.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

TRPIŠOVSKÝ, A., 2011. Výroční zpráva za školní rok 2010/2011. In: *základní škola Chrastava* [online]. [vid. 20.2.2012]. Dostupné z: <http://www.zschrastava.cz/>.

VÍTKOVÁ, M. a kol., 2004. *Integrativní speciální pedagogika Integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 43, s. 1106–1108 [cit. 12. 1. 2012]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5923>.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 56, s. 1499–1501 [cit. 12. 1. 2012]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5945>.

Zákon č. 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 161, s. 6306–6327 [cit. 12. 1. 2012]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=6093>.

ZELINKOVÁ, O., 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O., 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O., 1994. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-038-3: 89.00.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., 1996. *Poruchy učení*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-096-0.

ŽLAB, Z., 1986. *Zkouška jazykového citu*. Praha: Pedagogicko – psychologická poradna hl. m. Prahy.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Zastoupení testovaných žáků v jednotlivých třídách.....	39
Tabulka 2: Diagnózy žáků se specifickými poruchami učení a chování.....	41
Tabulka 3: Výsledky testování ve druhém ročníku.....	44
Tabulka 4: Výsledky testování ve třetím ročníku.....	44
Tabulka 5: Výsledky testování ve čtvrtém ročníku.....	45
Tabulka 6: Výsledky testování ve čtvrtém ročníku.....	45
Tabulka 7: Výsledky testování v pátém ročníku.....	46
Tabulka 8: Výsledky testování v pátém ročníku.....	46
Tabulka 9: Výsledky zkoumaných skupin ve Zkoušce jazykového citu.....	48
Tabulka 10: Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých subtestech Heidelbergského testu vývoje řeči.....	49
Tabulka 11: Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých subtestech Zkoušky jazykového citu.....	50
Tabulka 12: Výsledky zkoumaných skupin v jednotlivých subtestech Orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací.....	51
Tabulka 13: Vyhodnocení předpokladu P1.....	52
Tabulka 14: Vyhodnocení předpokladu P2.....	52
Tabulka 15: Vyhodnocení předpokladu P3.....	53

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výsledky zkoumaných skupin v Heidelbergském testu vývoje řeči.....	47
Graf 2: Výsledky zkoumaných skupin v Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací.....	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Heidelbergský test vývoje řeči – záznamový list

Příloha č. 2: Zkouška jazykového citu – záznamový list

Příloha č. 3: Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací – záznamový list

Příloha č. 1: Heidelbergský test vývoje řeči – záznamový list

Řeč:
Diagn.:

T- 40

Heidelbergský test vývoje řeči H-S-E-T

ZÁZNAMOVÝ LIST

H. Grimmová, H. Schöler,
M. Mikulajová

Jméno	Pojišťovna
Adresa	Datum vyšetření
	Datum narození
Rodné číslo	Věk:
Dítě t.č. navštěvuje:	
MŠ	ZŠ
	OŠ
	spec. třídu
	jiné
Dítě odeslal	Povolání otce
Vyšetřil	Povolání matky
Těžkosti v řeči a komunikaci	

© VERLAG FÜR PSYCHOLOGIE DR. C. J. HOGREFE, GÖTTINGEN, 1978, 1991

© PSYCHODIAGNOSTIKA, a.s., Bratislava, 1997

© PSYCHODIAGNOSTIKA, s.r.o., Brno, 1997

1. Porozumění větám /VS/

	Úkol	Řešení		Body
1.	dítě → ovečka	S	N	
2.	zajíc	S	N	
3.	pes → dřevěná kostka	S	N	
4.	chlapec → kočka	S	N	
5.	kočka → zajíc	S	N	
6.	chlapec → děvče	S	N	
7.	pes → zajíc	S	N	
8.	kachna, ovečka	S	N	
9.	kočka → pes	S	N	
10.	dítě → maminka	S	N	
11.	slon → zajíček, slon → osel	S	N	
12.	koník, slon	S	N	
13.	kachna → pes → kočka	S	N	
	pes → kočka, kachna → pes	S	N	
14.	kůň, pes	S	N	
15.	medvěd → zajíc, pes → medvěd	S	N	
	pes → medvěd → zajíc	S	N	
16.	pes → zajíc	S	N	
17.	zajíc → žirafa → kačena	S	N	

Řešení: správně = S, nesprávně = N

HS

2. Vytváření plurálu a singuláru /PS/

	Úkol	Odpověď	Body
1.	auto		
2.	zápalka		
3.	kniha		
4.	motýl		
5.	vrabec		
6.	tykalka		
7.	vanka		
8.	levana		
9.	stabor		
10.	alek		
11.	chňapadlo		
12.	kukadlo		
13.	tloušťáci		
14.	zobalky		
15.	kůňata		
16.	koulátka		
17.	tumbíci		

HS

3. Opakování vět /IS/

	Úkol	Body
1.	Malá myška se chytila do pasti.	
2.	Naše auto jsme zaparkovali před domem.	
3.	V létě nikdy nepadá sníh.	
4.	To je ten malý chlapec z našeho domu.	
5.	Autobus vytlačil cyklistu na chodník.	
6.	Nábytek, který jsme si koupili, je moc pěkný.	
7.	Když si chceš hrát, napřed uklid' věci ze stolu.	
8.	Dnes na závodech předběhl Petra Honza.	
9.	Teta, která u nás dávno nebyla, přijede na návštěvu.	
10.	Poté, co několik dní přšelo, vyšlo konečně slunce.	
11.	Předtím, než jsme vyrazili na výlet, donesl tatínek batoh.	
12.	Představím vám pána, jehož syn je velmi úspěšný.	

HS

4. Oprava významově nesprávných vět /KS/ - zadává se od 5 let

	Úkol	Body
1.	Maminka položila vázu s květinami <u>pod</u> stůl.	
2.	Když jdeme nakupovat do obchodu, <u>vyděláváme</u> peníze.	
3.	Veselý šašek provádí hodně <u>otázek</u> .	
4.	Tímto dárkem jsme mamince udělali velkou <u>lásku</u> .	
5.	Ze samých trápení a starostí se maminka <u>směje</u> .	
6.	Učitelka zadává dětem hodně <u>radosti</u> .	
7.	Když je člověk nemocný, potřebuje hlavně <u>zábavu</u> .	
8.	V loterii je možné <u>použít</u> auto.	
9.	Protože jsme veselí, zpíváme <u>ani</u> tancujeme.	

HS

5. Tvoření odvozených slov /AM/

1.	péci	Body
1.a		
1.b		
1.c		
1.d		

2.	zahradničit	Body
2.a		
2.b		
2.c		
2.d		

3.	dumbačit	Body
3.a		
3.b		
3.c		
3.d		

4.	čangařit	Body
4.a		
4.b		
4.c		
4.d		

HS

6. Flexibilita pojmenování /BF/
zadává se od 5 let

1.	Petr Novák	Body
1.a	dcera	
1.b	manželka	
1.c	ředitel	

2.	Jana Pavlíková	Body
2.a	bratranec	
2.b	vnuk	
2.c	neterť	

HS

10. Dekódování a kódování záměrně /ER/ -zadává se od 5 let

Úkol	Odpověď	Body
1. Sp		
1. Z		
2. Sm		
2. Z		
3. Sm		
3. Sp		
4. Z		
4. Sp		
4. Sm		

HS

11. Tvoření vět /SB/

Úkol	Odpověď	Body
1. maminka - pracovat - zahrada		
2. jablko - ukousnout		
3. chlapec - spěchat - škola		
4. dvůr - ležet - pes		
5. radovat se - otec - dárek		
6. křeslo - lékař - sedět		
7. cukr - sladký		
8. plakat - smutný		
9. písek - polít se		
10. slunko - studený		

HS

12. Hledání slov /WF/

Úkol	Odpověď	Body
1. modrá, žlutá, červená		
2. lev, tygr, slon		
3. kmen, kořen, list		
4. kostel, chata, vila		
5. skákat, jít, utíkat		
6. nohy, ocas, peří		
7. volat, šeptat, mluvit		
8. teď, později, předtím		
9. košík, taška, kbelík		
10. potok, řeka, pramen		
11. slepice, krůta, kačena		
12. veliký, vysoký, hluboký		
13. řezat, přitloukat, natírat		
14. kámen, voda, hlína		

HS

Příloha č. 2: Zkouška jazykového citu – záznamový list

Zkouška jazykového citu – záznamový list

Jméno :.....nar.:.....dat.vyš.:.....věk:

1. Zácvik : teta -ty řekneš?.....Prázdniny....Pero.....
míč.....kolo.....hodiny.....žízeň.....vánoce.....
medvěď.....trest.....panenka.....pondělí....lež....
celkem bodů

2.a Zácvik : lékař.....řidič.....kuchařka.....
hráčka.....
dělník.....běžkyně.....vesničan.....
krmička.....plavec

2.b Zácvik : Jak se nazývá : (Jak se říká :)
bouda pro psa ?.....polévce z ryby ?.....
papír,do kterého něco balíme ?.....
člunu s motorem ?.....míč, kterým se kope ?.....
šatům pro dívky ?.....obědu, který máme v neděli ?
Ten kdo není vidět je

celkem bodů

3.a Zácvik: U stolu je židle, sedni si na.....
Dostal jsem nové kolo, budu jezdit na.....
Ve třídě jsou lavice, sedím ve druhé.....

Máme doma štěně. Rádi si hrajeme se

Dědeček má hůl. Musí chodit o

Venku fouká vítr. Půjdeme proti

Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do

Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat.....

3.b Zácvik : Venku svítí sluníčko. Včera.....
Tondo, hraješ s kluky kopanou. Tondo, včera.....
Díváme se na televizi. Včera.....

Čteme hezkou pohádku. Včera.....

Pekaři pečou chleba. Pekaři včera.....
 Bubeník tluče na buben. Bubeník včera.....
 Chci jít do kina. Včera.....
 Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera ty.....
 celkem bodů.....

4. Zácvik: Hluboký les.-Děti zabloudily v
 Naše nová škola.-Těšíme se na.....
 Vysoké skály.-Horolezci šplhali po.....

Rozbité pero.-Nemohl psát s.....
 Můj cvičený pes.-Povídali jsme si o.....
 Dva malí chlápci.-Šli jsme proti.....
 Mrazivá zimní noc.-Musíme jít do.....
 Tato velká města.-Obdivujeme se

celkem bodů.....

5. Zácvik : (lep), lepidlo, lepit, nálepka, polepený, lepicí...
 kovář, kovový, výkovek, podkova (kov), kovádlina...
 lovec, výlov, (lov), lovit, loviště, lovecký.....
 chodec, východ, chodník, průchod, chodit, (chod)...

přístroj, strojník, nástroj, strojovna.....
 výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč.....
 hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství.....
 lesník, polesí, zalesnit, lesnatý.....
 hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelna.....

celkem bodů.....

Hodnocení: Subtest bodů					
	Subtest	bodů	Subtest	bodů	Subtest bodů
	1.	3.	5.
	2.	4.	

Celkem bodů..... odpovídástenu

Příloha č. 3: Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací – záznamový list

ORIENTAČNÍ ZKOUŠKA ARTIKULAČNÍ OBRATNOSTI a SPECIFICKÝCH ASIMILACÍ

Jméno a příjmení:

Třída:

1. Opakování artikulačně obtížných slov

čtvrtek	nejnepříjemnější	obdivuhodné
pstruh	šeherzáda	postřibřený
paroplavba	třpytivý	brhlík
podplukovník	nejnebezpečnější	kolchozníci

Počet bodů: _____

2. Opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek

směšné štěně	
šustí listí	
Saša má žízeň	
Sušené švestky	
Suší šust'ák	
Pan Šusta suší šust'ák	
Suším v sušárně švestky a sušenky.	
Každý rok nasušíme na lískách švestky.	

Počet bodů: _____

3. Opakování slov, ve kterých se vyskytuje měkká i tvrdá slabika

dědeček		Janiččiny	
děřátko		šestistý	
hodiny		natisknutý	
prázdniny		zavařeniny	
tetiččiny		štítý	

Počet bodů: _____